



**Manuel Ângelo
Moreira da Silva**

**Educação para valores na escola plural:
a educação moral e religiosa**



**Manuel Ângelo
Moreira da Silva**

**Educação para valores na escola plural:
a educação moral e religiosa**

dissertação apresentada à Universidade de Aveiro para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação na área de especialização de Formação Pessoal e Social, realizada sob a orientação científica do Dr. Carlos Meireles Coelho, professor associado do Departamento de Ciências da Educação da Universidade de Aveiro

o júri

presidente

Prof. Dr. Luís de Jesus Ventura de Pinho
professor associado da Universidade de Aveiro

Prof. Dr. Carlos Alberto Pereira de Meireles Coelho
professor associado da Universidade de Aveiro

Prof. Dr. José Augusto Branco Palhares
professor auxiliar da Universidade do Minho

Prof. Dr. Ernesto Candeias Martins
professor adjunto da Escola Superior de Educação de Castelo Branco

À memória de meus pais, Artur e Julieta, pela vida, pela formação e pelo futuro que me deram.

À minha esposa Adelaide, sempre a meu lado.

Aos meus filhos Eduardo e Miguel.

agradecimentos

Ao meu orientador, Prof. Dr. Carlos Meireles Coelho, pela sua persistência e compreensão nos momentos de desânimo, mas, acima de tudo, pelo exemplo de homem profundamente humanista, capaz de olhar para cada ser humano como único.

Aos outros professores/orientadores deste mestrado, pela dedicação e apoio.

A todos os meus colegas do curso, pela amizade e momentos de entreaajuda.

palavras-chave

Educação para todos, educação para o pluralismo, escola plural, compromisso, tolerância, educação para valores, educação moral, formação pessoal e social

resumo

A batalha por uma educação para todos (Unesco, 1990: Jomtien, Tailândia) está longe de já estar ganha. A sociedade multifacetada e global revelou novos problemas que questionam os sistemas educativos na sua adequação à diversidade e multiculturalidade. Numa escola para todos haverá lugar para o desenvolvimento da identidade de cada um ou o relativismo ético impedirá o pluralismo comprometido e tolerante em que cada ser humano aprende a viver em plenitude com outros diferentes? Este problema parece ser o grande desafio colocado à educação para valores na escola, a qual, nesta matéria, tem responsabilidades, a par de outras instituições da comunidade, nomeadamente as famílias e as religiões organizadas. O modelo da escola plural, comprometida e tolerante apresenta-se como aquele que possibilita uma verdadeira formação integral de todos e de cada um. Contudo, apesar do lugar reservado pela LBSE (Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro), a área de formação pessoal e social continua a ser um problema por resolver no sistema educativo português. Por maioria de razão a Educação Moral e Religiosa (Católica ou de outras confissões) é questionada por muitos para saber se tem lugar e qual o seu papel na escola pública. Procura-se aqui analisar estes problemas no contexto português e estudar qual a contribuição da Educação Moral e Religiosa Católica nesta área estratégica da educação escolar, com particular relevância no 3º ciclo do ensino básico.

keywords

Education for all, education for pluralism, plural school, commitment, tolerance, education for values, moral education, personal and social formation

abstract

The struggle for education for all (Unesco, 1990: Jomtien, Thailand) is far from being won. The multifaceted global society disclosed new problems that question the educational systems in its adequacy to diversity and multicultural literacy. In a school for all will there be space for identity development of the individual or the ethical relativity will hinder engaged and tolerant pluralism where each human being learns to live in fullness with other different ones? This problem seems to be the great challenge placed to education for values in school, which, in the matter of that will not be able to reject responsibilities along with other institutions in the community as well as families and organized churches. The model of tolerant, compromised and plural school presents itself as the one that makes possible a true and complete education of everyone and of each one. However, in spite of the place reserved by (Law no. 46/86, October, 14th) the area of personal and social education it continues being an unsolved problem in the Portuguese educational system. Moral and Religion Education (Catholic and other confessions) is questioned by many to know if it has space and which its role in the state school. These problems are being analysed in the Portuguese context and to study which is the contribution of Moral Catholic and Religious Education in this strategic area of the school education with particular relevance 3th cycle of the basic education.

Índice

Introdução	15
I Parte: Escola plural e educação para valores	21
1. Do uniformismo ao pluralismo	22
1.1. Educação: direito de todos e de cada um	22
1.2. Objectivos para a educação na era do global	28
1.3. Da escola excludente à escola plural	38
1.4. Educação para valores	41
2. Da indiferença ao compromisso	46
2.1. As famílias actuais e a educação (moral) dos jovens	46
2.2. Família e escola partilham responsabilidades na educação	51
2.3. Uma escola comprometida	54
2.4. O papel do educador na formação moral	57
2.5. A educação moral e religiosa na escola	60
3. Do fundamentalismo à tolerância	64
3.1. Na era dos fundamentalismos	64
3.2. Passos para a tolerância	67
3.3. Educar para a tolerância é educar para os direitos humanos	73
3.4. A questão da liberdade religiosa	75
3.5. A caminho de uma ética para todos?	80
4. Da heteronomia à autonomia	84
4.1. A educação moral na Grécia clássica	84
4.2. A novidade do Cristianismo	86
4.3. Da heteronomia à autonomia moral	88
4.4. Moral autónoma e laica	90
4.5. Autonomia moral e compromisso na relação com o outro	94
II Parte: Contribuição da EMRC (3CEB) para a formação pessoal e social	97
5. A formação pessoal e social em Portugal	98
5.1. A que correspondia a formação pessoal e social antes de 1986?	98
5.2. A formação pessoal e social na Lei de Bases de 1986	103
5.3. A formação pessoal e social no Decreto-Lei 286/89, de 29 de Agosto	106
5.4. A formação pessoal e social no Decreto-Lei 6/2001, de 18 de Janeiro	109
6. Evolução da educação moral e religiosa no ensino público em Portugal	113
6.1. A escola confessional da Religião do Estado na Monarquia	113
6.2. A escola neutra da I República	116
6.3. A escola da cultura tradicional do país no Estado Novo	118
6.4. A escola democrática do 25 de Abril	124
6.5. A escola democrática plural para todos	126
7. Programas de EMRC no 3CEB e sua contribuição para a FPS	131
7.1. Objectivos e fundamentação dos programas de EMRC (3CEB)	131
7.2. Organização e metodologia dos programas de EMRC (3CEB)	135
Conclusão	141
Bibliografia	145

Principais siglas usadas:

3CEB — 3º Ciclo do Ensino Básico

CEEC — Comissão Episcopal da Educação Cristã

CEP — Conferência Episcopal Portuguesa

CNE — Conselho Nacional da Educação

DE — O Direito à Educação: uma educação para todos durante toda a vida

DEHLP — dicionário electrónico Houaiss da Língua Portuguesa

DH — Dignitatis Humanae

DMET — Declaração Mundial sobre Educação para Todos

DPS — Desenvolvimento Pessoal e Social

DPT — Declaração dos Princípios sobre a Tolerância

DS — Declaração de Salamanca

DUDH — Declaração Universal dos Direitos Humanos

EEM — A Escola e a Educação Moral face aos imperativos do mundo contemporâneo

EMR — Educação Moral e Religiosa

EMRC — Educação Moral e Religiosa Católica

EPT — Educação Para Todos

ETD — Educação um Tesouro a Descobrir

FPS — Formação Pessoal e Social

GS — Gaudium et Spes

LBSE — Lei de Bases do Sistema Educativo

ME — Ministério da Educação

MP — Mocidade Portuguesa

ONU — Organização das Nações Unidas

SNEC — Secretariado Nacional da Educação Cristã

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization)

Introdução

Se não tivesse que obedecer a restrições administrativas, o título desta dissertação seria ***Educação para valores na escola plural: o compromisso e a tolerância — contribuição da educação moral e religiosa católica no 3º Ciclo do Ensino Básico em Portugal.***

Passado mais de meio século sobre a proclamação da Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH), a batalha por uma educação para todos (ARTIGO 26º — 1. Toda a pessoa tem *direito à educação*. A educação deve ser *gratuita*, pelo menos a correspondente ao *ensino elementar fundamental*. O ensino elementar é *obrigatório*.) adquire matizes decorrentes da globalização da informação, da economia e da cultura em que vivemos (ARTIGO 26º — 2. A educação deve *visar à plena expansão da personalidade humana* e ao *reforço dos direitos humanos e das liberdades fundamentais* e deve *favorecer a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e todos os grupos* raciais ou religiosos, bem como o desenvolvimento das actividades das Nações Unidas para a *manutenção da paz*.). Num primeiro tempo deu-se mais importância ao aspecto quantitativo: garantir uma escolaridade obrigatória e gratuita para todos, logo uma escola plural; e num segundo tempo incide-se prioritariamente na qualidade, assente em valores: a educação surge como um meio de desenvolvimento pleno de cada indivíduo, no respeito pelos direitos humanos de todos e na promoção da paz.

Está a sê-lo?

O consumismo viera criar riqueza e bem-estar para as populações, mas a «profusão luxuriante de produtos, imagens e serviços» (Lipovetsky, 1983: 18) gerou também uma mentalidade ávida de possuir cada vez mais, levando ao materialismo e ao utilitarismo com menosprezo pelos valores morais e espirituais. Porém, hoje, constata-se que tudo evoluiu e as sociedades encontram-se agora numa fase posterior do seu desenvolvimento cultural. O fenómeno da globalização teve reflexos e mudanças no comportamento dos indivíduos, muito marcado pela interferência da sociedade de informação nas nossas opções. Esta dita padrões de referência e comanda vontades. Nossas decisões e opiniões tornam-se antiquadas se não seguimos a moda que está em constante mudança. Vivemos na sociedade do *zapping*, do culto da novidade e da mudança, e da negação da

tradição (Lipovetsky, 1983: 77). A sedução constante pelo que é novo e a «obrigação» em seguir o que está na moda conduz à busca desenfreada de bens e serviços até ao limite das potencialidades que a vida nos oferece, nem que para isso seja necessário hipotecar o futuro. Os *media*, invadindo os nossos espaços privados, são os principais aceleradores responsáveis por esta rápida mudança de mentalidade, fragilizam a nossa segurança e põem repetidamente em questão a nossa identidade.

Neste quadro a escola é o reflexo do seu contexto colocando-se o problema da educação a um nível mais profundo: o que é a educação e quais seus objectivos e finalidades? A quem deve servir: cada indivíduo, o estado, a sociedade em geral ou a classe dominante? Que função deve ter: reprodutora de esquemas tradicionais ou inovadora regulando tendências da moda? Mera transmissora de conhecimentos ou veículo de formação humana, pessoal e social? Por outro lado, na sociedade da globalização e da multiculturalidade em que vivemos, a escola tem sido um modelo de inclusão ou, pelo contrário, é excludente, também ela geradora e agravadora de desigualdades? Para que a escola seja para todos e não apenas de e para uma elite, estão os sistemas educativos *adaptados* às necessidades de todos e de cada criança e jovem? Uma escola para todos é também aquela que garante o melhor desenvolvimento e identidade de cada um (DMET, art. 1º-1). Como poderá ela promover esse direito individual e, ao mesmo tempo, assegurar os direitos e liberdades de todos e da sociedade em geral? Sendo a educação o meio mais eficaz de prevenir a intolerância, a escola tem tido a preocupação de ensinar os direitos e liberdades de cada um fazendo assegurar o seu respeito (DPT, 1995: 4.1) para que a escola se torne de todos e de cada um e possa contribuir para uma sociedade com mais paz, mais justiça e liberdade? Tem ela promovido a tolerância e a aprendizagem da abertura do espírito, a escuta mútua e a solidariedade (DPT, 1995: 3.2)? Sendo a tolerância a sustentação dos direitos humanos, do pluralismo e da democracia (DPT-1.3), que valores a escola tem transmitido e como o tem feito? São, pois, muitas e difíceis as novas responsabilidades atribuídas hoje à escola.

Em 1978 em Sófia, um grupo de peritos da UNESCO elaborava um documento, intitulado *A escola e a educação moral face aos imperativos do mundo contemporâneo*, chamando a atenção para os problemas da sociedade de então, tendo a educação moral um papel explícito na sua resolução. O progresso científico e tecnológico, a urbanização e a rapidez do crescimento demográfico acarretavam consigo outros tantos problemas, como a disparidade de riquezas entre nações, o abandono das populações das zonas rurais, o fim das ideologias, a ruptura com as tradições e a erosão dos sistemas morais e religiosos (UNESCO, 1978: II, 6-8). Por esta razão, diz o referido documento que «à escola

cabe especialmente a obrigação de velar pelo desenvolvimento moral da juventude. Dadas as circunstâncias actuais, é provável que esta obrigação que incumbe à escola venha a ter maior amplitude no decurso dos próximos anos» (UNESCO, 1978b: III, 11).

Passadas 3 décadas, essa obrigação continua a ter pertinência e ganhou amplitude? Na área da educação moral, ou de educação para valores, como se diz hoje, bastará à escola contentar-se com a ideia de que, onde há educação, há valores (Reboul, 2000: 73)? À semelhança de Loureiro (2006), poderemos afirmar que «os valores têm de ser assumidos formalmente no contexto da escola como organização, a diferentes níveis, como o do Projecto Educativo ou do Regulamento? Que valores veicula[riam]? Ser[iam] suficientes para fundamentar, por exemplo, uma carta de direitos e responsabilidades que compreenda todos os membros da comunidade escolar?» (Loureiro, 2006: 81). Os danos para a juventude e, conseqüentemente, para a sociedade, não serão maiores se a escola abdicasse dessa função, não projectando e não trabalhando os valores de uma forma explícita? Joaquim Pintassilgo considera que é necessário proporcionar aos jovens uma *formação moral e cívica*: «Torna-se, assim, cada vez mais importante que a escola promova uma verdadeira formação moral e cívica dos jovens que a frequentam, tendente a uma educação integral que dê resposta às suas necessidades e ansiedades e que lhes permita a construção dos referentes axiológicos necessários à sua orientação em situações sociais complexas e a resolução dos dilemas éticos constantemente postos pela vida» (Pintassilgo, 1998: 12). Porém, é somente à escola que cabe esta tarefa da *formação moral e cívica*, ou também a outras instituições, sobretudo às famílias e às religiões organizadas da comunidade onde ela está inserida? Como têm elas participado e colaborado com a escola pública para a formação moral das crianças e jovens? Em termos éticos, o pluralismo implica aceitar e coexistir com diferentes padrões morais de grupos, de religiões e de sociedades diferentes. Mas, se a diversidade é uma riqueza, fará sentido falar e lutar por uma ética comum para toda a humanidade? Se esse fosse o caminho, estariam as religiões dispostas a dar o primeiro passo?

Abordar a questão da educação moral na escola *pública* portuguesa não tem sido tarefa fácil. Como também não o tem sido em qualquer outro lugar da sociedade, principalmente onde existe uma forte mentalidade racionalista, tecnocrática e economicista, com reflexos nefastos na educação para valores humanistas. Por outro lado, a abordagem da educação moral é algo ingrato, incompreendido, sendo mesmo considerado fora de moda. Ao entregar-me a esta tarefa, estava consciente do desafio que tinha pela frente. No entanto, como educador, considero que não posso continuar a tapar os olhos ao problema, adoptando uma posição de indiferença ou de intolerância num ou noutro sentido. Presente-

mente, só o compromisso e a tolerância parecem ser a abordagem possível e coerente quando o grande fundamento da educação moral assenta na responsabilidade da relação com o outro. Ao passar de heterónoma e universal para autónoma e individual, a moral fica abalada? É com programas, teorias e juízos éticos que se constrói a autonomia moral que ajude cada um a livremente tomar as melhores opções? O compromisso tem algum lugar no processo de formação moral e cívica? O que quer dizer o povo quando diz que «Bem prega Frei Tomás, faz que ele diz, mas não faças o que ele faz»? A educação para valores é baseada «no que ele diz» ou «no que ele faz»?

O primeiro grande relatório da educação no séc. XX, no âmbito da UNESCO (Faure, 1972), acentuara a necessidade de uma educação global e permanente. O importante não é adquirir conhecimentos de forma definitiva, para toda a vida, mas dotar o indivíduo com «armas» para construir um contínuo saber e um *aprender a ser*. Mais tarde, o relatório Delors (1996) *Educação, um tesouro a descobrir* retomava esta ideia e sublinhava que a educação, para ser integral, deve assentar em 4 pilares: *aprender a conhecer*; *aprender a fazer*; *aprender a conviver* e *aprender a ser*. Tem o actual sistema educativo português feito jus a esta orientação, «contribuindo para o desenvolvimento pleno e harmonioso da personalidade dos indivíduos», como aliás prevê a LBSE, desde 1986? Embora o Decreto-Lei 286/89, de 29 de Agosto, tenha proporcionado a concretização de uma efectiva formação pessoal e social, possibilitando um pluralismo de opções, parece ter-se invertido este rumo e, actualmente, a escola não estará a cumprir cabalmente esta sua importante função. Embora com carácter confessional, tem sido e parece continuar a ser atribuída essa tarefa quase em exclusivo à disciplina de Educação Moral e Religiosa Católica. Ao longo de séculos ela tem marcado a formação moral e religiosa na escola pública portuguesa. Porém, o carácter dogmático e catequético da disciplina de EMRC em contexto laico tem dificultado a construção de uma formação pessoal e social mais aberta, plural e humanista? Presentemente, suas finalidades e programas, que se encontram em fase de reestruturação, serão sinal de uma maior abertura e pluralidade ou não?

Pretende-se com este trabalho atingir os seguintes objectivos: 1) reequacionar os objectivos da educação para o século XXI; 2) repensar a educação para valores na escola (plural pública) da era do global; 3) procurar compreender a compatibilização entre educação para todos e a melhor educação para cada um, em particular na educação para valores na escola (plural pública); 4) (re)descobrir os fundamentos da educação moral na escola (plural pública); 5) conhecer a evolução e o sentido do enquadramento (legal) da área de «formação pessoal e social» em Portugal; 6) conhecer o percurso de ensino religioso no

âmbito do sistema educativo português; 7) saber o lugar e a contribuição da Educação Moral e Religiosa Católica nesta área estratégica da educação escolar.

Na primeira parte deste estudo são aprofundados princípios teóricos, basilares de uma educação para todos e para cada um. Partindo do art. 26º da Declaração Universal dos Direitos Humanos, procura-se reflectir sobre o significado e as implicações do direito à educação nos dias de hoje. Parte-se do modelo da escola plural, comprometida e tolerante como aquele que melhor concretiza um efectivo direito à educação, favorece uma escola inclusiva e proporciona uma melhor formação pessoal e social do indivíduo, segundo o que parece ser proposto pela LBSE de 1986. Apresenta-se a educação para valores como necessária para ultrapassar o relativismo ético e como uma tarefa da escola pública, mas também de toda a comunidade educativa, mormente da família e das religiões organizadas. Uma retrospectiva histórica da ética desde a Grécia clássica até hoje, permite esboçar os alicerces da moral e repensar os seus fundamentos numa sociedade com padrões éticos diferentes dos do passado.

Na segunda parte, aborda-se a evolução do enquadramento legal da área de «formação pessoal e social» em Portugal em tempos distintos: a que corresponderia a formação pessoal e social antes de 1986; na Lei de Bases do Sistema Educativo (1986); no Dec-Lei 286/89, de 29 de Agosto; no Dec-Lei 6/2001, de 18 de Janeiro. Segue-se uma retrospectiva histórico-legal do ensino religioso em Portugal e, em particular da disciplina de EMRC. A contribuição da disciplina de EMRC para uma escola plural, do compromisso e da tolerância, passa também pela forma como os programas estão construídos e apresentam (ou não) uma metodologia adequada. Nesta linha, faz-se uma análise dos programas da disciplina de EMRC no 3º ciclo do ensino básico.

Nas últimas décadas, a UNESCO tem liderado o esforço para garantir a todos a melhor educação para cada um, na tolerância e no pluralismo. Por isso, socorri-me de documentos seus mais significativos para fundamentar este estudo: DMET - *Declaração Mundial sobre Educação para Todos* (Conferência de Jomtien - 1990); DS - *Declaração de Salamanca* sobre Princípios, Política e Prática na Área das Necessidades Educativas Especiais (1994); DPT - *Declaração de Princípios sobre a Tolerância* (1995); ETD – *Educação um Tesouro a Descobrir* (1996); DE - *O Direito à Educação: uma educação para todos durante toda a vida* (2000). O relatório final da reunião de peritos da UNESCO, *A escola e a educação moral face aos imperativos do mundo contemporâneo* (UNESCO, 1978), é um documento de referência, no âmbito da educação para valores, aqui especialmente analisado. Para estudar a evolução do ensino religioso em Portugal, seguiu-se a dissertação

de mestrado *A educação moral e religiosa no sistema educativo português* (Monteiro, 1995). Por fim, uma referência para a legislação mais pertinente ao tema deste trabalho: Lei nº 46/86, de 14 de Outubro (LBSE); — Lei nº 16/2001, de 22 de Junho (Lei da Liberdade Religiosa); — Decreto-Lei nº 286/89; — Decreto-Lei nº 6/2001.

I Parte:

Escola plural e educação para valores

Partindo do art. 26º da Declaração Universal dos Direitos Humanos, procura-se reequacionar o significado e as implicações do direito à educação para todos e para cada um nos dias de hoje. Parte-se do modelo da **escola plural**, comprometida e tolerante como aquele que melhor concretiza um efectivo direito à educação, favorece uma escola inclusiva e proporciona uma melhor formação pessoal e social do indivíduo, segundo o que parece ser proposto pela LBSE de 1986. E apresenta-se a **educação para valores** como necessária para ultrapassar o relativismo ético e como uma tarefa da escola pública, mas também de toda a comunidade educativa, mormente da família e das religiões organizadas. Uma retrospectiva histórica da ética desde a Grécia clássica até hoje, permite esboçar os alicerces da moral e repensar os seus fundamentos numa sociedade com padrões éticos diferentes dos do passado.

Assim: 1) reequaciona-se os objectivos da educação para o século XXI para que a escola seja factor de inclusão e de coesão social, tornando-se plural para todos; 2) repensa-se a educação para valores na escola (plural pública) da era do global de forma a responder com eficácia aos problemas ético-sociais; 3) procura-se compreender a compatibilização entre educação para todos e a melhor educação para cada um, em particular na educação para valores na escola (plural pública), combatendo fundamentalismos e educando para a tolerância; 4) procura-se (re)descobrir os fundamentos da educação moral na escola (plural pública) numa sociedade que, sem as referências do passado, se tornou individualista, utilitarista e em que os valores foram relativizados.

1. Do uniformismo ao pluralismo

O homem torna-se naquilo que é graças à educação. Por isso, para que o direito à educação seja benefício para todos e para cada um, os sistemas educativos devem proporcionar a igualdade de oportunidades a todos e o desenvolvimento pleno de cada indivíduo. A escola, que começou por ser para os que não precisavam de trabalhar, deve ser para todos, adaptando-se às necessidades de formação de cada indivíduo. Ao aceitar cada um como é, nas suas diferenças e limitações (DMET, art. 3º-4), a escola constitui um factor principal de inclusão e coesão social para todos, e não excludente, segregadora e elitista. Mas não basta que as crianças tenham acesso à escola e à educação, torna-se necessário garantir a todas «a oportunidade de alcançar e manter um padrão mínimo de qualidade da aprendizagem» (DMET, art. 3º-2), consoante as características, interesses, capacidades e necessidades de cada um. No fundo, proporcionar *a cada um* todos os meios fundamentais à plena expansão da personalidade humana (DUDH, art. 26º). Sabemos que os sistemas educativos continuam a ser uniformistas, privilegiando a instrução à formação, e impondo uma «média» ou igualdade para todos, sem procurar o melhor para cada um. Reside aqui o ponto de encontro entre o interesse individual e o interesse social. Cada um tem o direito de procurar o que é melhor para si, aprendendo que os outros têm também o mesmo direito, mas que o conteúdo desse direito pode não ser o mesmo para qualquer outro; e a escola plural é a que encontra e desenvolve diferentes soluções como sendo as melhores para as diferentes pessoas (DMET, art. 1º-2). Quando falamos de educação para valores o pluralismo é a única forma, não só de combater a violência, mas sobretudo de ultrapassar o dilema, tantas e tantas vezes presente na escola, entre o universalismo abstracto e redutor e o relativismo, uma vez que consegue conciliar o direito à diferença com a abertura ao universal (Delors, 1996: 50). A principal dificuldade em educar para valores reside nesse facto, mas também porque não há consenso quanto aos conteúdos e métodos a utilizar, para não cairmos quer no relativismo, simbolicamente expresso na afirmação de Protágoras (480AC-411AC), «o homem é a medida de todas as coisas», quer no universalismo formal que tem em Kant (1724-1804) sua expressão máxima.

1.1. Educação: direito de todos e de cada um

A 10 de Dezembro de 1948, era proclamada pela Organização das Nações Unidas (ONU) a Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH), consagrando o artigo 26º à edu-

cação como um direito de todos e de cada um:

Art. 26º — 1. Toda a pessoa tem direito à educação. A educação deve ser gratuita, pelo menos a correspondente ao ensino elementar fundamental. O ensino elementar deve ser obrigatório. O ensino técnico e profissional deve ser generalizado; o acesso aos estudos superiores deve estar aberto a todos em plena igualdade, em função do seu mérito. 2. A educação deve visar à plena expansão da personalidade humana e ao reforço dos direitos humanos e das liberdades fundamentais e deve favorecer a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e todos os grupos raciais ou religiosos, bem como o desenvolvimento das actividades das Nações Unidas para a manutenção da paz. 3. Aos pais pertence a prioridade do direito de escolher o género de educação a dar aos filhos.

Enquanto o primeiro ponto focaliza a dimensão quantitativa do direito à educação, o acesso e a igualdade de oportunidades para todos, o segundo evidencia a qualidade da educação, assente em valores: meio de desenvolvimento pleno de cada indivíduo, respeito pelos direitos humanos de todos e promoção da paz. Finalmente, no terceiro ponto, afirma-se inequivocamente a liberdade de escolher o género de educação para cada um, tendo a família prioridade nessa escolha.

Falar de educação como um direito obriga, antes de mais, analisar o(s) significado(s) da palavra 'educação'. O dicionário electrónico Houaiss da Língua Portuguesa (DEHLP) refere vários sentidos: «dar a alguém todos os cuidados necessários ao pleno desenvolvimento de sua personalidade»; «instruir»; «domesticar, domar (o animal)»; «procurar atingir um alto grau de desenvolvimento espiritual, cultivar-se, aperfeiçoar-se». Por seu lado, Reboul (2000: 18) refere três sentidos: o sentido de *criação*, como sendo o resultado da educação quase espontânea (sem ser programada) de uma mãe para com seu filho; contrário a esta, o sentido de *instrução*, como aquele tipo de educação programada e sistematizada; por último, a educação como *formação* no sentido de preparação de alguém para uma determinada função.

Todos estes sentidos se aplicam ao homem, excepto o de domesticar que parece mais adequado ao animal, o que poderá indicar ser esta uma actividade unicamente do ser humano: «é possível educar, mais ou menos, crianças selvagens, ao passo que ninguém poderia ensinar a linguagem, as técnicas ou a moralidade a um animal» (Reboul, 2000: 21-22). De facto, embora no animal também possa haver uma aprendizagem para executar uma determinada tarefa que se repete sempre da mesma maneira, no ser humano o conhecimento obtido poderá ser potenciado de forma a que cada indivíduo atinja um elevado grau de desenvolvimento espiritual, cultivando-se e aperfeiçoando-se cada vez mais, em ordem à sua realização pessoal. Contrariamente aos outros seres, ao nascer, o homem é bastante imperfeito e débil, pelo que só se tornará realmente naquilo que é (deve ser) através da educação. Se é assim, então, à semelhança de Helvétius (citado por Reboul, 2000: 21), também podemos afirmar: «a educação faz-nos o que somos». O

mesmo é dizer que, sem ela, não somos nós próprios, seremos seres vivos mas não pessoas. Parece ter sido isto o que Coménio quis dizer quando afirmou: «...a todos aqueles que nasceram homens é necessária a educação, porque é necessário que sejam homens, não animais ferozes, nem animais brutos, nem troncos inertes» (Coménio, 1976: 125). De facto, muito daquilo que cada um de nós é deve-o à educação que teve desde que nasceu, construindo uma identidade própria. Uma criança que cresceu abandonada no meio de animais selvagens, é como um animal selvagem. Até Rousseau, o filósofo naturalista por excelência, parece concordar com esta ideia: «tudo o que não temos ao nascer e de que precisamos em adultos é-nos dado pela educação» (*in* Emílio). Também Piaget, em 1948, acentuava esta ideia, dizendo que muito daquilo que cada ser humano é não lhe vem da hereditariedade, mas da sua aprendizagem social, contrariamente àquilo que acontece com outros seres vivos: «A diferença essencial entre as sociedades humanas e as sociedades animais decorre, pelo contrário, do facto de que as principais condições sociais do homem – os meios de produção, a linguagem [...], os costumes e as regras de todo o tipo – não vêm determinadas, já, do interior por mecanismos hereditários completamente montados [...]: essas formas de comportamento são adquiridas por transmissão exterior, de geração em geração, isto é, através da educação, e só se desenvolvem em função de interacções sociais múltiplas e diferenciadas» (Piaget, 1990: 38).

Sendo a educação indispensável ao desenvolvimento pessoal e social de cada um, um desafio primordial colocado às nações após a DUDH foi o combate ao analfabetismo. Desde então, não só a questão da alfabetização se tornou uma questão universal e essencial ao desenvolvimento humano dos povos, como o próprio conceito de alfabetização foi adquirindo significados diferentes. Assim, na Conferência de Montreal (1960) sobre educação de adultos, começou por traduzir a ideia de aprendizagem básica, para, no Congresso dos Ministros da Educação sobre a eliminação do analfabetismo (Teerão, 1965), ser introduzido um novo conceito: o de alfabetização funcional. Este conceito foi uma tentativa de ultrapassar aquela ideia de que bastava apenas a aprendizagem rudimentar da leitura e da escrita para que a alfabetização fosse cabalmente atingida. Isto é, a alfabetização passaria a ser não um fim a atingir, mas um meio que possibilitaria ao analfabeto integrar-se, social e economicamente, num mundo em constante mutação.

Em 1975, a alfabetização funcional ganha novo fôlego com a Declaração de Persépolis, adoptada pelo Simpósio Internacional para a Alfabetização, onde se afirma que «para além da aprendizagem da leitura, da escrita e do cálculo, [a alfabetização é] uma contribuição para a libertação e a realização do homem. Assim concebida, a alfabetização cria as condições para uma tomada de consciência crítica das contradições da sociedade em

que o homem vive e dos seus fins. Permite, também, estimular a iniciativa do homem e a sua participação na concepção de projectos susceptíveis de agir sobre o mundo, de o transformar e de definir os fins de um autêntico desenvolvimento humano» (UNESCO, 1975). Por esta altura, era já o princípio de educação permanente que era consagrado como um dos grandes objectivos da educação, conforme tinha fixado a Conferência Geral da UNESCO em 1968.

Porém, após 40 anos sobre a DUDH, a Conferência Mundial sobre Educação para Todos (Jomtien, Tailândia, de 5 a 9 de Março de 1990) vinha lembrar que, apesar dos esforços, continuavam a persistir algumas realidades que punham em causa o direito de toda a pessoa à educação:

— mais de 100 milhões de crianças, das quais pelo menos 60 milhões são meninas, não têm acesso ao ensino primário; — mais de 960 milhões de adultos - dois terços dos quais mulheres - são analfabetos, e o analfabetismo funcional é um problema significativo em todos os países industrializados ou em desenvolvimento; — mais de um terço dos adultos do mundo não têm acesso ao conhecimento impresso, às novas habilidades e tecnologias, que poderiam melhorar a qualidade de vida e ajudá-los a aperceber e a adaptar-se às mudanças sociais e culturais; — mais de 100 milhões de crianças e incontáveis adultos não conseguem concluir o ciclo básico, e outros milhões, apesar de concluí-lo, não conseguem adquirir conhecimentos e habilidades essenciais (Preâmbulo da *DMET*).

Ao mesmo tempo, a Conferência lembrava também os tempos difíceis que se avizinhavam, fruto de um quadro sombrio de problemas, tais como «o aumento da dívida de muitos países, a ameaça de estagnação e decadência económicas, o rápido aumento da população, as diferenças económicas crescentes entre nações e dentro delas, a guerra, a ocupação, as lutas civis, a violência, a morte de milhões de crianças que poderia ser evitada e a degradação do meio ambiente» (*DMET*). Tudo isto iria dificultar o acesso à educação básica a determinadas franjas da população, e a *satisfação das necessidades básicas de aprendizagem*, requisitos essenciais à prossecução do direito à educação.

De facto, pela educação cada um adquire as necessidades básicas de aprendizagem que «compreendem tanto instrumentos essenciais para a aprendizagem (leitura e escrita, expressão oral, cálculo, solução de problemas) como conteúdos básicos de aprendizagem (conhecimentos, competências, valores e atitudes)» (art. 1º, §1). São estes instrumentos e conteúdos que levarão cada indivíduo a desenvolver de forma plena a sua personalidade, a reforçar os direitos e liberdades fundamentais, e a favorecer a compreensão, a tolerância e a amizade entre as nações e entre grupos raciais e religiosos, de que fala o nº 2 do art. 26º da DUDH.

Em Portugal, o princípio da escolaridade obrigatória foi consagrado pela primeira vez com a reforma do ensino primário de 1835-09-07 por Rodrigo da Fonseca Magalhães. Mas,

em 1890 a taxa de analfabetismo da população portuguesa metropolitana de 7 e mais anos de idade era de 75,9%, e em 1930 era ainda de 61,8% (in Decreto-Lei 38.968, de 27 de Outubro de 1952, DG. I, 241, supl. §2). Durante a I República, foram várias as tentativas para inverter a situação do analfabetismo em Portugal, mas as medidas educativas aplicadas não funcionavam eficazmente devido às dificuldades económicas que o país atravessava que, a par de outros factores sociais e culturais, fazendo com que determinadas medidas tivessem um efeito contrário (Martins, 2004: 22-23). Já na era do Estado Novo a necessidade em reduzir as despesas do Estado condicionou este no investimento dado à educação e no combate ao analfabetismo. Segundo dados provisórios do Instituto Nacional de Estatística respeitantes ao censo populacional de 1950, das 768.271 crianças dos 7 aos 11 anos de idade, 156.219 eram analfabetas» (in Decreto-Lei 38.968, de 27 de Outubro de 1952, DG. I, 241, supl. §15). Por isso, é o próprio Decreto 38.968 que, entre outras coisas, vem reforçar o princípio da obrigatoriedade do ensino primário elementar nos seguintes termos:

Art. 1º — É obrigatória a instrução primária, até aprovação no exame de ensino elementar, para todos os que em 31 de Dezembro de cada ano tenham 7 ou mais anos de idade e menos de 13. Os encarregados de educação são responsáveis pelo cumprimento desta obrigação. Serão fixados em regulamento, e até ao montante de 500\$, as multas em que incorrem pelo seu não cumprimento. — Art. 2º — A frequência escolar dos menores referidos no artigo anterior é condição indispensável para a atribuição do abono de família. — Art. 3º — Os indivíduos ou entidades que admitam, durante as horas lectivas, em salas de espectáculos ou outros lugares de divertimentos, bem como os que durante essas horas empreguem ao seu serviço menores sujeitos à frequência escolar incorrem na multa de 500\$ a 2.500\$.

A partir daí, outras tentativas se seguiram para resolver o problema do analfabetismo em Portugal. Destaco as seguintes: o Decreto-Lei 40.964 (1956-12-31) torna o ensino primário obrigatório de 4 anos para o sexo masculino; o Decreto-Lei 42.994 (1960-05-28) torna o ensino primário de 4 anos obrigatório para os dois sexos; o Decreto-Lei 45.810 (1964-07-09) amplia a escolaridade obrigatória até aos catorze anos, até à obtenção da 6ª classe; o Decreto-Lei 254/72 (1972-07-27) estabelece o carácter gratuito da escolaridade obrigatória.

Em 1976-04-02, a Constituição da República Portuguesa consagra no artigo 73º o direito de todos à educação, à cultura e à ciência, enquanto o artigo 74º especifica como é que esse direito pode chegar a todos:

1. Todos têm o direito ao ensino com garantia do direito à igualdade de oportunidades de acesso e êxito escolar. — 2. O ensino deve ser modificado de modo a superar qualquer função conservadora de desigualdades económicas, sociais e culturais. — 3. Na realização da política de ensino incumbe ao Estado: a) Assegurar o ensino básico universal, obrigatório e gratuito; b) Criar um sistema público de educação pré-escolar; c) garantir a educação permanente e eliminar o analfabetismo; d) garantir a todos os cidadãos, segundo as suas capacidades, o acesso aos graus mais elevados do ensino, da investigação científica e da criação artística; e) estabelecer progressivamente a gratuidade de

todos os graus de ensino; f) Inserir as escolas nas comunidades que servem e estabelecer a interligação do ensino e das actividades económicas, sociais e culturais; g) Promover e apoiar o ensino especial para deficientes; h) Assegurar aos filhos dos emigrantes o ensino da língua portuguesa e o acesso à cultura portuguesa. (...) (art. 74º)

Em 1986-05-08 a escolaridade obrigatória passa de 6 para 9 anos.

Por fim, em 1986-10-14, a Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei 46/86) afirma o sistema educativo como garante do direito à educação:

«O sistema educativo é o conjunto de meios pelo qual se concretiza o direito à educação, que se exprime pela garantia de uma permanente acção formativa orientada para favorecer o desenvolvimento global da personalidade, o progresso social e a democratização da sociedade» (art. 1º, §2) (...) — «Todos os portugueses têm direito à educação e à cultura, nos termos da Constituição Portuguesa» (art. 2º, §1).

O direito de todos e de cada um à educação só o será se possibilitar o desenvolvimento integral da personalidade e favorecer o progresso social e a democratização da sociedade. O que está em causa são as dimensões pessoal e social da educação, as quais são indissociáveis uma da outra. De facto, como ser social, o desenvolvimento de cada ser humano só será pleno se levar este à sua realização em sociedade, tal como se infere da afirmação de Delors: «...a educação tem como objectivo essencial o desenvolvimento do ser humano na sua dimensão social» (Delors, 1996: 45). Mas, com pertinência Reboul (1992: 89) questiona se, quando se educa, o objectivo principal dessa tarefa é a criança ou a sociedade. E o próprio autor responde dizendo que nem uma nem outra são a meta da educação, mas a humanidade que cada um representa: «o fim da educação é permitir a cada um realizar a sua natureza no seio de uma cultura que seja verdadeiramente humana» (Reboul, 2000: 24). Ao educar uma criança pretende-se assegurar o desenvolvimento da sua personalidade, não só em proveito próprio, mas da sociedade em que se insere. Educar não para obter uma profissão ou moldar-se a determinados comportamentos em sociedade, mas educar para que cada um seja um ser humano autêntico. Dessa forma, a criança se tornará também apta a comunicar com os outros seus iguais e com outras culturas, enquanto que a escola estará a proporcionar integralmente a cada um o direito à educação. Sabemos, no entanto, que nem sempre isso acontece. Tal como num processo fabril que trabalha a matéria-prima até se obter um produto final, a escola tem ainda a preocupação de «fabricar» profissionais, à semelhança da escola tradicional: «Criada segundo os cânones do paradigma mecanicista, a escola saída da revolução industrial tinha como objectivo principal a forma(ta)ção dos jovens de modo a que pudessem assumir eficazmente o lugar que lhes estava destinado na grande máquina do mundo» (Cabral, 1997: 51-52). Esta era uma perspectiva redutora da educação que não servia a formação integral da pessoa porque avaliada em função do «número de inscrições,

num determinado momento, nos diversos estabelecimentos educativos e [d]o número de licenciados que deles saíam, ou de tomar medidas visando fazer corresponder o «produto» do ensino às necessidades de mão-de-obra, em função de objectivos económicos, etc.» (Hummel, 1979: 244). Inserida numa sociedade predominantemente neoliberal, a escola de hoje também é tentada em se tornar uma empresa, onde o que conta é a eficácia dos resultados, e cujo objectivo é preparar com qualidade técnicos para entrar no mercado de trabalho. Porém, esta seria uma escola onde só alguns conseguiriam triunfar.

Para ser plural, a escola terá de continuar a lutar pelos cuidados educativos na 1ª Infância, pela universalização do ensino primário, pela educação dos jovens e adultos, enfim, terá de continuar a combater o analfabetismo e, concomitantemente, lutar por mais qualidade, conforme recomendado pela UNESCO no relatório global de acompanhamento de EPT — o imperativo da qualidade (2005). Sabemos que mais quantidade não é sinónimo de mais qualidade. Por isso, lembra esse relatório que «educação para todos não pode ser atingida sem um aumento da qualidade». Esta assegura a cada um mais benefícios durante toda a vida, mas também um desenvolvimento da sociedade a todos os níveis. São criadas mais expectativas na vida escolar dos alunos e novas oportunidades profissionais para seu futuro. Acrescenta o documento que a qualidade do ensino decorre de duas condições: o desenvolvimento cognitivo dos alunos e a promoção de valores e atitudes de cidadania.

1.2. Objectivos para a educação na era do global

Os objectivos da educação na actualidade emergem, em grande parte, do aumento e/ou agravamento dos problemas económico-sociais em que vivemos, mas também do facto de vivermos na era da globalização. Se, por um lado, o progresso científico e tecnológico trouxe maior bem-estar e qualidade de vida, por outro, agravou o desemprego e desencadeou determinados fenómenos de pobreza e de exclusão social. As desigualdades sociais aumentaram e, em termos internacionais, o fosso entre países ricos e países pobres tornou-se ainda maior. Nos países em vias de desenvolvimento, surgiram novos fenómenos com graves consequências a nível económico, social e moral. Mas a sociedade vive também os problemas típicos da era global. O liberalismo galgou terreno e conquistou o mundo. Com o desenvolvimento de novas formas de comunicação, como a Internet, fazemos agora parte de uma aldeia, onde facilmente se dissipam os limites do público e do privado, e onde a verdade e a mentira por vezes se confundem.

No campo da educação, a segunda metade do séc. XX preocupou-se mais com a dimen-

são quantitativa, num combate contra o analfabetismo e numa concepção de aprendizagem baseada na aquisição de saberes. O ensino era predominantemente teórico e desfasado da realidade social, dando cada vez menos garantia de saídas profissionais, sendo esta uma causa que também esteve na base dos distúrbios de Maio de 1968, em França (Formosinho et al., 1998: 52). O carácter livresco de alguns cursos e a incapacidade da escola em acompanhar a evolução célere provocada pelo fenómeno da globalização, deixavam o indivíduo «desarmado» para as dificuldades da vida adulta. Daí que, hoje, à escola só resta enveredar por um caminho: «armar» o indivíduo com competências necessárias para as enfrentar. No seu primeiro relatório intitulado *Aprender a ser* (Faure, 1973), já a UNESCO lembrava que a função da educação deveria ser: «mais que aprender coisas e dados é necessário dar atenção aos métodos de aquisição (*aprender a aprender*), que a aprendizagem-educação é permanente numa sociedade em mudança constante, que o conhecimento não chega para fazer cultura, que o *novo homem* necessita de estabelecer um equilíbrio entre as suas capacidades de compreensão e as suas potencialidades afectivas e morais, que o *homo sapiens* tem de aprender a coabitar em si mesmo com o *homo faber*, o *homo concors* e a consciência do *ser* da sua autenticidade no *homem total*» (in Meireles-Coelho, 2003: 6).

Há uma década atrás, também outro relatório da UNESCO, *Educação, um tesouro a descobrir* (Delors, 1996) referia que «para poder dar resposta ao conjunto das suas missões, a educação deve organizar-se à volta de quatro aprendizagens fundamentais que, durante toda a vida, serão de algum modo para cada indivíduo, os pilares do conhecimento: *aprender a conhecer*, isto é adquirir os instrumentos da compreensão; *aprender a fazer*, para poder agir sobre o meio envolvente; *aprender a viver em comum*, a fim de participar e cooperar com os outros em todas as actividades humanas; finalmente aprender a ser, via essencial que integra as três precedentes» (Delors, 1996: 77). Serão necessários que todos estes 4 pilares fundamentais para que a educação cumpra cabalmente o seu papel, agora que ela parece ter descoberto que este tem mais a ver com a sua dimensão qualitativa que quantitativa. Delors justificava estas novas funções da educação com o ressurgimento na sociedade de novos problemas como «o desenraizamento ligado às migrações e ao êxodo rural, o desmembramento das famílias, a urbanização desordenada, a ruptura das solidariedades tradicionais de vizinhança, lançam muitos grupos e indivíduos no isolamento e na marginalização, tanto nos países desenvolvidos como nos países em desenvolvimento» (Delors, 1996: 46). Como a esta crise social normalmente está associada uma crise de tipo moral (um mal nunca vem só!), verifica-se um aumento da violência e da criminalidade, uma ruptura dos laços de vizinhança e um

desencadear de conflitos inter étnicos.

Por tudo isto, hoje, são muitos e difíceis os objectivos que se apresentam à educação.

Educar para o desenvolvimento humano

Para Delors (1996), o desenvolvimento humano assume-se, na actualidade, como o grande objectivo da educação, o qual passa por dotar cada um dos meios necessários à sua realização humana e, consequentemente, contribuir para o progresso da sociedade. Por isso, afirma, a educação «deve fazer com que cada um tome o seu destino nas mãos e contribua para o progresso da sociedade em que vive, baseando o desenvolvimento na participação responsável dos indivíduos e das comunidades» (Delors, 1996: 73). Dessa forma, diz ele, estará a educação a desempenhar bem uma das suas funções que é dotar a humanidade da capacidade de dominar o seu próprio desenvolvimento.

É o desenvolvimento dos talentos e aptidões que vai possibilitar a cada um tomar as rédeas do seu próprio destino e ter acesso a todas as coisas de que necessita para ter uma vida verdadeiramente humana. A par dos bens primários (saúde, alimento, vestuário, habitação...), que lhe proporciona uma vida de qualidade, a educação permite-lhe também o acesso a outros bens essenciais a uma verdadeira realização humana (profissão desejada, cultura, meios de formação e informação, formas de lazer, formas de participação na vida cívica...). Por isso, além de um processo permanente de enriquecimento dos conhecimentos, do saber fazer, as políticas educativas devem ser «...também e talvez em primeiro lugar, como uma via privilegiada de construção da própria pessoa, das relações entre indivíduos, grupos e nações» (Delors, 1996: 11), concretizando assim a missão mais humanista da educação, de que fala Delors, a qual levará a que cada um adquira a total consciência da sua dignidade de pessoa humana. A dignidade de cada um, no entanto, não pode passar ao lado da dignidade do outro e, consequentemente, da comunidade onde vive. Só enraizado numa determinada sociedade é que ele poderá realizar-se como pessoa humana. Ao possibilitar a plena expansão da personalidade do indivíduo, a educação reforça os seus direitos e liberdades fundamentais (DUDH, art. 26º, §2), mas estes só têm sentido se exercidos dentro de uma comunidade de outros indivíduos, também com direitos e liberdades. Certamente com maneiras de ser e de pensar diferentes, porventura de culturas e credos diferentes.

Educar para a justiça social

Outro objectivo, que decorre do anterior, é encarar a educação como um combate contra as desigualdades e injustiças sociais. Ela é mesmo «...um trunfo indispensável à huma-

nidade na sua construção dos ideais da paz, da liberdade e da justiça social [...], de modo a fazer recuar a pobreza, a exclusão social, as incompreensões, as opressões, as guerras...» (Delors, 1996: 11). Educar para a justiça social é, antes de mais, combater a exclusão. E a melhor forma de combatê-la é fazer da diversidade de indivíduos e de grupos humanos um factor de coesão, respeitando a especificidade dos indivíduos, e deixando de impor um modelo inflexível de ensino estandardizado que coarctaria os talentos individuais e abafaria as culturas típicas de cada povo. É por isso que Delors alerta para esse risco: «É necessário que os próprios sistemas educativos não conduzam, por si mesmos, a situações de exclusão. O princípio de emulação, propício em certos casos, ao desenvolvimento intelectual, pode, de facto, ser pervertido e traduzir-se numa prática excessivamente selectiva, baseada nos resultados escolares. Então, o insucesso escolar surge como irreversível, e dá origem, frequentemente, à marginalização e exclusão sociais» (Delors, 1996: 48). A escola, promovida a um espaço para todos, poderia assim transformar-se num espaço de exclusão. Para que tal não aconteça, ela terá de levar a cabo a sua nobre missão de fazer da «...diversidade, um factor positivo de compreensão mútua, entre indivíduos e grupos humanos [...criando], entre as pessoas, vínculos sociais que tenham a sua origem em referências comuns» (Delors, 1996: 45). Neste sentido, para este autor, a educação «define-se como veículo de culturas e de valores, como construção dum espaço de socialização, e como cadinho de preparação dum projecto comum» (Delors, 1996: 45).

Educar para os direitos humanos

Na escola não pode existir qualquer construção de projecto comum que esqueça os direitos humanos, e que não promova a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e grupos raciais, étnicos e religiosos... (DUDH, art. 26º, §2). No entanto, após a proclamação da Declaração Universal dos Direitos Humanos, a sociedade não valorizou suficientemente estes aspectos. Mais preocupados com o quantitativo do que com o qualitativo, os países centraram suas atenções no acesso de todos à educação e em questões estruturais de implementação de conteúdos e métodos educativos (UNESCO, 2000: 113) e menosprezaram questões como a paz, os direitos humanos e a democracia, de forma que muito raramente estes aspectos foram objecto de recomendação nas diversas discussões e debates internacionais sobre conteúdos e objectivos da educação. Só em 1974 aparece de forma explícita a referência ao conteúdo do artigo 26º da DUDH numa Recomendação Internacional, na qual se reafirmam grandes princípios orientadores da política educativa: «a) Uma dimensão internacional e uma perspectiva global na

educação a todos os níveis e em todas as suas formas; *b)* compreensão e respeito por todos os povos, culturas, civilizações, valores e modos de vida, incluindo as culturas étnicas nacionais e as culturas de outras nações; *c)* consciência da crescente interdependência global entre povos e nações; *d)* capacidade de comunicação com terceiros; *e)* consciência não apenas dos direitos mas também dos deveres incumbentes aos indivíduos, grupos sociais e nações entre si; *f)* compreensão da necessidade de cooperação e solidariedade internacionais; *g)* disponibilidade da parte do indivíduo em participar na resolução dos problemas da sua comunidade, país e mundo em geral.» (*Recomendação respeitante à Educação para a Compreensão, Cooperação e Paz Mundiais e Educação relacionada com os Direitos Humanos e Liberdades Fundamentais*, adoptada pela Conferência geral da UNESCO na sua 18ª sessão, Paris, 19 de Novembro de 1974).

Segundo esta recomendação, os princípios que devem orientar a educação assentam na ideia de que a humanidade é um todo e que a interdependência que existe entre indivíduos, grupos sociais e povos procura mobilizar consciências para a necessidade de interajuda, para o respeito dos direitos humanos, e para a exigência de equidade que deve orientar qualquer política educativa. Com a implementação da democracia em diversos países, a questão dos direitos humanos ganha outra importância na vida social, exigindo-se da educação funções nesta área. Por isso, é criada, no sistema educativo desses países, uma área ou uma disciplina de educação cívica ou educação para a cidadania. O mesmo já não se passa nas sociedades politicamente autoritárias, ou de religiões integristas, onde o pluralismo cultural, ideológico ou religioso, não existe. Só num espaço de liberdades é possível levar a cabo este objectivo de educar para os direitos humanos.

A partir de então, outras recomendações e outros documentos relevantes nesta área foram surgindo, dos quais é de realçar:

— A Conferência Mundial sobre os Direitos Humanos (de 1993 em Viena), onde se afirma que

Os Estados devem lutar pela erradicação do analfabetismo e direccionar a educação para o pleno desenvolvimento da personalidade humana e reforço pelos direitos humanos e liberdades fundamentais. A Conferência Mundial sobre os Direitos Humanos apela a todos os Estados e instituições que incluam os direitos humanos, direito humanitário, democracia e princípios de um Estado de direito como disciplinas curriculares em todas as instituições de ensino, em contextos formais e informais. (Declaração e Programa de Acção de Viena, §79);

— A Declaração de Princípios sobre a Tolerância (UNESCO, 1995) que sublinha ser a tolerância «...o sustentáculo dos direitos humanos, do pluralismo (inclusive o pluralismo cultural), da democracia e do Estado de Direito [...]» (1.3), e a que, em capítulo posterior (3. Do fundamentalismo à tolerância), se dará particular relevância.

— A Declaração e Programa de Acção para uma Cultura da Paz (Assembleia Geral, Nova Iorque, Nações Unidas, 1999), onde se afirma que

A educação a todos os níveis é um dos principais meios para construir uma cultura da paz. Neste contexto, a educação dos direitos humanos assume uma particular importância (art. 4º).

Na actualidade, algumas décadas de caminhada após a sua promulgação, os direitos humanos adquirem importância redobrada, já que continua a haver direitos que são constantemente violados, agora também em áreas da nossa vida nunca antes exploradas (privacidade, publicidade, aborto, eutanásia...) pondo em causa a liberdade e a dignidade da pessoa humana, o que levanta sempre questões de ordem ética. Questiona-se, então, se a educação para valores não será também um dos objectivos da educação.

Educar para valores

Em 1990, a *Declaração Mundial sobre Educação para Todos* afirmava que «outro objectivo, não menos fundamental, do desenvolvimento da educação é o *enriquecimento dos valores culturais e morais comuns*. É nesses valores que os indivíduos e a sociedade encontram a sua identidade e a sua dignidade» (art. 1º, §3). De facto, sabe-se que qualquer tipo de educação, ao menos de forma implícita, transmite sempre valores. Mas, tem a escola por missão educar para valores de forma explícita? Estamos a assistir a um célere desenvolvimento científico e tecnológico da sociedade que obriga a escola a avançar para novas fronteiras do conhecimento. Porém, que adianta ao homem acumular cada vez mais conhecimentos, possuir meios técnicos e sofisticados para satisfazer dificuldades e anseios, se não for educado para valores, que dêem sentido à sua existência e à valorização desses recursos? Que benefícios ou malefícios para o indivíduo e para a sociedade? Muitos autores afirmam a necessidade e a vantagem de educar para valores: «Que povo pode sobreviver a esta crise, mesmo que tenha muitos sábios e técnicos, se não desenvolveu a consciência moral individual nacional e internacional? A falta de honestidade na condução da economia privada e pública leva à crise económica; a falta de respeito pelos direitos humanos à vida, à cultura e à liberdade, acrescenta a dependência, a escravatura e a miséria de uma grande parte da humanidade; a falta de respeito por outros povos, desenvolve a ânsia de dominação por qualquer meio, além de ser desonesto e iníquo; a falta de respeito pela vida dos demais, desenvolve a subversão, a guerra e o armamento» (Quiles, 1981: 155). Sem os valores na educação e na vida das pessoas, a ciência e a técnica tendem a apoderarem-se do homem e transformarem-no em *robot*, sem consciência de pessoa livre, autónoma e solidária. É a própria auto-realização da pessoa que é posta em causa.

Não restam dúvidas que o pilar *aprender a viver com os outros*, de que fala Delors (1996), se vem tornando num desafio para a educação dos nossos dias. Ensinar a não-violência, combater a discriminação e os preconceitos, praticar a solidariedade, testemunhar a igualdade e a amizade entre todos, etc., são valores que a escola não pode deixar de promover. E a melhor forma de o fazer é dar a conhecer toda a riqueza da diversidade de pessoas e povos do mundo em que vivemos, e, ao mesmo tempo, «levar as pessoas a tomar consciência das semelhanças e da interdependência entre todos os seres humanos do planeta» (Delors, 1996: 84). Dessa forma, será mais fácil cada um colocar-se no lugar do outro, evitando preconceitos, intolerâncias, fundamentalismos, ódios e violências... Quiles vai mais longe: «sem o reconhecimento de uma esfera objectiva dos valores, a educação perde todo o sentido: as perguntas ‘porque educar’ e ‘para que educar’, ficam sem resposta. Com razão se diz que ‘os valores são a estrela polar da educação’, frase que tem o sentido máximo quando se trata dos valores morais» (Quiles, 1981: 155).

No entanto, há que ter cuidado porque a fronteira entre a veiculação de valores culturais e morais comuns e a transmissão de normas regularizadoras de comportamentos é ténue, podendo cair-se na tentação da normalização, o que anularia quaisquer diferenças e, consequentemente, uma educação para o pluralismo. Para uma autonomia do sujeito moral exige-se abertura à diversidade, com respeito pelo ponto de vista do outro e, em simultâneo, espírito crítico.

Educação permanente

Em 1975, em *A Educação do futuro*, a UNESCO referia-se à educação permanente como um imperativo, ao sentir a necessidade de alargar a escolaridade obrigatória. Esta ideia é repisada na apresentação da 35ª Conferência Internacional da UNESCO (Hummel, 1979), onde se pode ler: «Partindo da verificação de que, hoje em dia, a bagagem de conhecimentos adquiridos na escola deixou de resistir à usura do tempo e não é, portanto, suficiente para uma vida inteira, torna-se necessário completá-la e actualizá-la na idade adulta. [...] A educação deve estar, permanentemente, em movimento e inovar sem cessar. Já não é tanto o conhecimento adquirido que conta, é o processo que se torna decisivo. Não são o ter e o ser que são determinantes, mas o devir. Neste contexto, pertencerá à escola preparar os jovens não ‘para a vida’, considerada como um todo determinado, mas para uma educação continuada» (Hummel, 1979: 47 e 49). A educação permanente coloca desafios à educação escolar, a qual deverá ser completada com outras formas de aprendizagem e de formação (Hummel, 1979: 47) e obriga os sistemas escolares tradicionais a uma actualização constante para se adaptarem às mudanças e

aos desenvolvimentos rápidos que caracterizam nossa sociedade (Hummel, 1979: 48). Mas, sublinha, não devemos confundir educação permanente com educação de adultos e com formação contínua que são mais restritas, enquanto aquela é mais lata (Hummel, 1979: 48). E conclui afirmando que a educação permanente constitui mesmo um projecto de educação que poderá envolver toda a sociedade: «É prospectivo, como qualquer projecto desta natureza; visa um homem novo; veicula um sistema de valores; implica um projecto de sociedade» (Hummel, 1979: 50). Visto desta forma, a educação permanente pode ser mesmo uma filosofia de vida, uma meta para cada pessoa, que a ajude a ser cada vez mais humana e, conseqüentemente, mais perfeita.

Implica uma mudança nos métodos pedagógicos centrados no mestre e na memorização de conceitos para dar mais importância ao aluno, às suas características e às competências do saber fazer, levando-o à motivação e à curiosidade para que, autónoma e progressivamente, possa ir ficando preparado para o resto da vida. Por isso, além de ser «decisiva para a formação da personalidade, [...] um lugar privilegiado de efectiva democratização» (Hummel, 1979: 54), a educação pré-escolar é muito importante para ganhar mecanismos de auto-aprendizagem.

Um outro relatório da UNESCO (2000) (*O direito à educação: uma educação para todos durante toda a vida — Relatório Mundial sobre a Educação/2000*) volta a referir a educação permanente agora já como um direito de todos. Um direito que consiste em esperar que a educação prepare cada um para o resto da sua vida. Logo, baseada precisamente no *aprender a aprender*, e não na mera aquisição de saberes. Aliás, as rápidas mutações da sociedade a isso obrigam. Já não se adquire conhecimentos e competências de forma definitiva na juventude que nos permita viver dos «rendimentos» o resto da vida. «O adulto ‘acabado’ não é o fim da educação; esta só tem sentido se permitir aos indivíduos não deixarem de aprender, encarregando-se eles mesmos da sua própria aprendizagem» (Reboul, 2000: 16). Assim, educação permanente é uma forma dinâmica de encarar a educação, é todo o processo de formação do ser humano desde o nascimento até à morte. Vários são os autores que entendem a educação do indivíduo como um processo contínuo, inacabado, e que tende para a perfeição: «... não se ensina, propriamente, aquilo que se pretende que o indivíduo seja (por exemplo, um ‘modelo acabado’ (?) de adulto), mas aquilo que permite ao indivíduo poder tornar-se no que ‘deve ser’, usufruindo de toda a riqueza da humanidade» (Veiga, 1988: 38).

Educar para o pluralismo, o compromisso e a tolerância

Os objectivos da educação até agora referidos só são alcançáveis quando e onde a esco-

la for plural. O princípio do pluralismo, base essencial da educação na era do global, passa por todos esses objectivos. Por sua vez, sem o compromisso e a tolerância, o pluralismo seria uma palavra vã. Em tempo de globalização, a UNESCO tem sido o cadinho da interpretação destes rumos para a educação. Ao longo de décadas, nenhum outro organismo internacional tem chamado tanto a atenção para a importância de uma escola plural e inclusiva. E, se analisarmos seus documentos publicados sobre o assunto, constatamos que o pluralismo, o compromisso e a tolerância não só andam de mãos dadas, como são a chave de leitura de todos os objectivos essenciais para a educação. Desses documentos, destacaria três que considero de relevância especial para este trabalho:

Em 1978 (24/29 de Abril), *A escola e a educação moral face aos imperativos do mundo contemporâneo*: relatório final da reunião de peritos da UNESCO em Sófia, Bulgária.

Em 1995 (16 de Novembro), *Declaração de princípios sobre a tolerância*. Paris: 28ª Conferência Geral.

Em 1996 (15/17 de Janeiro), *Educação, um tesouro a descobrir*, relatório de Jacques Delors et al. para a UNESCO da comissão internacional sobre a educação para o séc. XXI. Paris.

Publicado em 1996, o relatório *Educação, um tesouro a descobrir* (Delors), remete-nos já para o século XXI. Perante os horizontes de um planeta cada vez mais povoado, a mundialização (globalização) de vários sectores de actividade humana, a comunicação a uma escala cada vez mais universal e a interdependência crescente entre todos os povos, o mundo vive uma situação de multiriscos que se reflecte no relacionamento social. O crescimento económico e o progresso não trouxeram necessariamente mais desenvolvimento humano. Pelo contrário: as desigualdades e as exclusões sociais acentuaram-se, a tolerância e o espírito democrático ficaram mais abalados. É que não basta a coesão social, é necessário passar a uma participação democrática efectiva; não basta o crescimento económico, é preciso o desenvolvimento humano. Por isso, a educação para o século XXI deve concentrar sua atenção na compreensão do mundo e do outro, no pilar do aprender a conviver com os outros e no aprender a ser.

Atendendo à multiculturalidade e ao recrudescimento dos sintomas de intolerância em que vivemos, educar para o pluralismo torna-se num objectivo prioritário para o nosso século. Refere Delors que educar para o pluralismo é a única forma, não só de combater a violência, mas sobretudo de ultrapassar o dilema, tantas e tantas vezes presente na escola, entre o universalismo abstracto e redutor e o relativismo, uma vez que consegue conciliar o direito à diferença com a abertura ao universal (Delors, 1996: 50). Esta conciliação só é possível em espírito de tolerância, a qual, por sua vez, deve ser educada. A escola tem compromissos nesta matéria: «Compete à escola explicar aos jovens o substracto histórico, cultural ou religioso das diferentes ideologias...» (Delors, 1996: 51), mas

esta explicação tem de ser feita de forma delicada para que, tanto a política como a religião, sejam abordadas de forma imparcial. Sendo elas importantes «para ajudar os alunos a construir o seu próprio sistema de pensamento e de valores...» (Delors, 1996: 51), todavia não os poderão manipular nas suas opções em matéria de valores.

Além da riqueza humana que proporciona, o pluralismo cultural só acarretará benefícios quer para os alunos, individualmente falando, quer para as diferentes minorias, quer ainda para as maiorias. Em relação aos grupos minoritários, será um passo essencial para a afirmação da sua identidade, ajudando-os a tomar as rédeas do seu próprio destino (Delors, 1996: 51). Quanto aos alunos, mais tarde membros de uma comunidade, leva à aquisição de um espírito democrático, «ajuda[ndo-os] a entrar na vida, com capacidade para interpretar os factos mais importantes relacionados quer com o destino pessoal, quer com o destino colectivo» (Delors, 1996: 52). No fundo, educar para o pluralismo é também educar para a democracia, onde todos ganham: cada um e a comunidade.

A escola na era da globalização não terá mais sentido se não for plural, onde a tolerância, como aceitação das diferenças e respeito pelo outro, é a única forma de combater qualquer forma de exclusivismo. Pluralismo, no entanto, não é sinónimo de pluralidade: «Traduz uma opção, uma ideologia, uma consciência que assume e promete a pluralidade e interpreta as diferenças como um enriquecimento e uma mais-valia. O pluralismo significa diálogo, respeito, abertura aos outros, diversidade de opções, disposição de escuta e de acolhimento» (Croteau, 1981: 109). Não é possível o pluralismo na escola sem educação para a tolerância, sem «o respeito, a aceitação e o apreço da riqueza e da diversidade das culturas de nosso mundo, de nossos modos de expressão e de nossas maneiras de exprimir nossa qualidade de seres humanos» (UNESCO, 1995: 1.1). Uma escola plural assenta na capacidade que ela tem em aceitar as diferenças e em «assumir a diversidade e a pluripertença como uma riqueza, [...] um princípio activo de enriquecimento cultural e cívico das sociedades contemporâneas» (Delors, 1996: 50). Numa escola para todos deve ser possível o desenvolvimento da identidade de cada um, mas, ao mesmo tempo, onde cada ser humano deve aprender a viver em plenitude com outros diferentes: «Entre o universalismo abstracto e redutor e o relativismo, para o qual nada mais existe para além do horizonte da cultura particular de cada um, há que afirmar quer o direito à diferença, quer a abertura ao universal» (Delors, 1996: 50). Esta é também uma tarefa nobre da educação: a de despertar em todos, segundo as tradições e convicções de cada um, respeitando inteiramente o pluralismo, a elevação do pensamento e do espírito para o universal (Delors, 1996: 15).

1.3. Da escola excludente à escola plural

A escola para todos deveria também ser aquela em que cada um é a medida de todas as coisas, e podemos encontrar suas raízes na educação oriental. Xenofonte (430AC-355AC) — general, historiador e filósofo ateniense, discípulo de Sócrates — que enfrentara militarmente os inimigos persas, testemunha e admira seu tipo de educação e, ao falar das qualidades de Ciro, refere que a sua educação se fez segundo a lei dos persas: «...A maior parte [dos persas] deixa a cada um a liberdade de educar os filhos como lhes agrada e, quando os filhos são mais velhos, passam a viver segundo a sua própria vontade» (*Ciropédia* ou *A educação de Ciro*, in Meireles-Coelho, 2004: 36).

Ao abordar o problema da natureza da educação, também Aristóteles (384AC-322AC) alerta para a necessidade da mesma estar ao serviço de todos para que cada um possa alcançar a virtude e, conseqüentemente, a sua própria felicidade: «De facto, nem todos concordam com as matérias a ensinar, porque nem todos acham que os jovens devam aprender todos as mesmas coisas para alcançar a virtude e a vida mais perfeita; e não se vê claramente se se deve dar preferência ao desenvolvimento da inteligência ou à formação do carácter» (*Política*: VIII, 2.1).

Remonta à Grécia clássica as origens da escola ocidental. Uma escola que não era para todos, pois estava apenas reservada àqueles que não precisavam de trabalhar, mas tão só de adquirir virtudes para aproveitarem bem o *ócio*: «ócio ou lazer ou tempo livre diz-se em grego *scholê* donde vem a palavra *escola*» (Meireles-Coelho, 2004: 42). Por outro lado, na escola grega nem todos tinham a mesma oportunidade, pois, ao desenvolver-se por diferentes áreas de conhecimento, era limitada a diferentes grupos. Assim sucedia com a educação espartana que, estando ao serviço do Estado e tendo como fim a formação militar, eliminava, à partida, todas as crianças doentes ou frágeis. Também com os Sofistas (445AC-270AC), a educação tradicional deixara de «valorizar tanto o desporto e a música que pass[ou] para profissionais que não fazem outra coisa [...e centra-se] a educação numa cultura geral a que chamam filosofia» (Meireles-Coelho, 2004: 27). O objectivo não era procurar a verdade e a justiça, mas formar uma elite política ateniense que, pela eficácia dos seus discursos, obtivessem sucesso. Ora, porque elitista, deixou também de ser para todos.

Ao longo da história, a escola ocidental parece ter enveredado pelo modelo de educação grega em detrimento do modelo oriental. Uma educação monopolizada por um ou mais poderes, e em que os valores a educar eram os vigentes da época, sem qualquer alternativa à diferença e, por consequência, ao pluralismo. Constatamos isto mesmo tanto no

tipo de escola confessional como no tipo de escola laica.

Remonta a 362 a instituição da primeira escola confessional de um Estado, operada pelo imperador Juliano. Mais tarde, outras se seguiram: «No Oriente, as escolas dos mosteiros, nas terras do Islão, as escolas corânicas, no Ocidente, as escolas cristãs marcaram a autonomia das escolas ditas confessionais, em relação aos poderes dos Estados...» (Meireles-Coelho, 2005: 27-28). Enquanto na maioria dos estados monárquicos da Europa do Norte, a religião oficial era o protestantismo, os Estados do Sul aliaram-se à Igreja Católica. Em ambos os casos verifica-se o paradigma da escola confessional, caracterizado pelo ensino obrigatório da religião oficial, feito de forma dogmática e catequética.

A escola laica teve a sua origem em França e radica nos ideais da revolução francesa e do positivismo. Assentava na democracia e na liberdade individual, e augurava a ideia de uma educação igual para todos, pobres ou ricos, rapaz ou rapariga... Com a I República, os republicanos tentaram implementar esta ideia de escola única com o objectivo de possibilitar a igualdade de oportunidades. Porém, o que efectivamente pretendiam era que a escola estivesse ao serviço da sua ideologia. Por isso, tudo fizeram para banir a influência religiosa do sistema escolar (Rocha, 1984: 268). Com o pretexto da neutralidade religiosa, a religião é expulsa do ensino público e é a própria ideologia do Estado que se impõe: «A escola laica acaba por ser uma escola confessional da religião laica do Estado, como dizia Augusto Comte, a grande referência do positivismo e do laicismo» (Coelho, 1995a: 36). Ora, a justa e desejável laicidade do Estado não pode levar este a ser antirreligioso, para não excluir direitos legítimos quer de maiorias, quer de minorias, numa escola onde deve haver lugar para todos: «A UNESCO [...] (*Aprender a ser*, 1973) não restringe a função educativa à supremacia ou monopólio do Estado, antes a abre à “cidade educativa”, à “comunidade educativa”, em que todos podem e devem participar sem restrições, de modo a que “ninguém fique à porta da cidade”, seja laico ou religioso, agnóstico ou ateu, militante ou indiferente» (Coelho, 1995a: 35).

Enquanto no norte da Europa os países protestantes evoluíram passando do estágio confessional para o pluralista, o caso francês tem permanecido laico sem conseguir chegar ao estado plural (Coelho, 1995a: 36).

Na escola ocidental, é com Coménio (1592-1670) que a escola para todos começa a dar os primeiros passos. Na sua *Didáctica Magna* (1627-1632), podemos encontrar as «sementes» de uma escola para todos e para cada um, bem expressa nas seguintes afirmações:

«Que devem ser enviados às escolas não apenas os filhos dos ricos ou dos cidadãos

principais, mas todos por igual, nobres e plebeus, ricos e pobres, rapazes e raparigas, em todas as cidades, aldeias e casais isolados...» (Coménio, 1976: 139).

«...nas escolas se deve ensinar tudo a todos. Isto não quer dizer, todavia, que exijamos a todos o conhecimento de todas as ciências e de todas as artes. (...) Pretendemos apenas que se ensine a todos a conhecer os fundamentos, as razões e os objectivos de todas as coisas principais, das que existem na natureza como das que se fabricam, pois somos colocados no mundo, não somente para que façamos de espectadores, mas também de actores» (Coménio, 1976: 145-146)

«Tudo o que deve aprender-se deve dispor-se segundo a idade de modo a não dar a aprender senão as coisas que os alunos sejam capazes de entender» (Coménio, 1976: 209).

O último e decisivo passo na aplicação do princípio da *Escola para todos* foi dado com a Declaração de Salamanca (10-06-1994). Para que a escola fosse realmente inclusiva era necessário dar oportunidade igual a todos os que, por qualquer motivo, fossem diferentes, quer porque apresentassem qualquer tipo de deficiência, fossem crianças sobredotadas, desfavorecidas ou pertencentes a qualquer tipo de minorias. Todas elas passaram a constituir o grupo de crianças com Necessidades Educativas Especiais (NEE), conceito novo que pretende incluir todas as diferenças na escola comum. Refere a Declaração que:

- Cada criança tem o direito fundamental à educação e deve ter a oportunidade de conseguir e manter um nível aceitável de aprendizagem;
- cada criança tem características, interesses, capacidades e necessidades de aprendizagem que lhe são próprias;
- os sistemas de educação devem ser planeados e os programas educativos implementados tendo em vista a vasta diversidade destas características e necessidades;
- as crianças e jovens com necessidades educativas especiais devem ter acesso às escolas regulares, que a elas se devem adequar através duma pedagogia centrada na criança, capaz de ir ao encontro destas necessidades;
- as escolas regulares, seguindo esta orientação inclusiva, constituem os meios mais capazes para combater as atitudes discriminatórias, criando comunidades abertas e solidárias, construindo uma sociedade inclusiva e atingindo a educação para todos; além disso, proporcionam uma educação adequada à maioria das crianças e promovem a eficiência, numa óptima relação custo-qualidade, de todo o sistema educativo. (nº 2)

Como se pode constatar, a conferência mundial para as NEE coloca *cada* criança no centro da aprendizagem, já que cada uma delas tem características próprias. Por isso, são os sistemas educativos que têm de se adaptar a elas e não o contrário. Por outro lado, as escolas regulares são as mais recomendáveis para combater a discriminação porque nelas poderão conviver todas as diferenças, numa aprendizagem do viver em comum. Desta forma, estaremos perante uma escola inclusiva na total acepção do termo. Mas, se a escola inclusiva é um dos fins da educação, os meios para o atingir passam por uma vontade política em fazer aplicar um conjunto de medidas que não se confinam ao mero foro escolar, mas a toda a comunidade nacional. Por isso, no enquadramento da acção, a conferência mundial para as NEE lembra que o desenvolvimento das escolas inclusivas pressupõe «a articulação duma política forte e precisa no referente à inclusão, com uma

dotação financeira adequada; — uma campanha eficaz de informação do público destinada a combater os preconceitos negativos e a promover atitudes informadas e positivas; — um programa extensivo de orientação e formação de pessoal; — e a disponibilização dos serviços de apoio necessários. — Para contribuir para o êxito das escolas inclusivas são precisas mudanças, além de em muitos outros, nos seguintes sectores educativos: currículo, instalações, organização escolar, pedagogia, avaliação, pessoal, ética escolar e actividades extra-escolares» (nº 26).

Em Portugal, o princípio de uma escola inclusiva está consignado na LBSE (1986), onde se afirma que «no acesso à educação e na sua prática é garantido a todos os portugueses o respeito pelo princípio da liberdade de aprender e de ensinar, com tolerância para com as escolhas possíveis, tendo em conta, designadamente, os seguintes princípios: a) O Estado não pode atribuir-se o direito de programar a educação e a cultura segundo quaisquer directrizes filosóficas, estéticas, políticas, ideológicas ou religiosas; b) O ensino público não será confessional; c) É garantido o direito de criação de escolas particulares e cooperativas» (art. 2º-3). Infelizmente, desde 1986, nem sempre estes bons princípios corresponderam a uma implementação alargada para que efectivamente a escola pública portuguesa fosse plural e livre para todos (Coelho, 1995a: 37).

Para que não seja excludente, a escola plural é a única «aberta a todos e a cada um, respeitadora e incentivadora das diversas instituições culturais, uma escola desinibidamente cultural e solidariamente multicultural» (Meireles-Coelho, 2006). A escola plural é o contrário tanto da escola confessional, como da escola laica. É a escola «onde todos, em liberdade, aprendem a viver uns com os outros na paz, na compreensão, na cooperação, na amizade, mesmo que tenham religiões, partidos e filosofias diferentes» (Meireles-Coelho, 2005: 36). É também a escola onde as oportunidades são iguais para todos e onde a flexibilidade da legislação e dos próprios currículos permite a cada um fazer as melhores opções segundo seus projectos de vida.

1.4. Educação para valores

Aprender é livrar-se de uma ignorância, de uma incerteza, de uma inabilidade, de uma incompetência, de uma cegueira; é conseguir fazer melhor, compreender melhor, ser melhor. Ora, quem diz 'melhor' diz valor. (Reboul, 1992: 1)

Inteirados do(s) sentido(s) e das implicações que a palavra *educação* tem para nós, importa agora explicitar o que queremos dizer quando falamos de *valores*. *Valor* vem do latim *valere*, que significa valer a pena, vigor, importância. E, se vale a pena, merece lutar por ele. Talvez por isso, é também algo que desejamos. Porque tem importância para nós

ou para os outros. Mas, com pertinência, podemos perguntar: «as coisas têm valor porque as desejamos ou as desejamos porque têm valor? É o desejo, o agrado ou o interesse o que confere valor a uma coisa ou, pelo contrário, sentimos tais preferências devido a que tais objectos possuem um valor que é prévio e alheio a nossas reacções psicológicas ou orgânicas?» (Frondizi, 1967: 26). Sem pretender dissecar exaustivamente a questão, parece do senso comum que, como em muitos outros assuntos, não se deve também neste, assumir posições extremas. De facto, há que distinguir entre valor e valoração e concluir que os valores possuem duas dimensões: a objectiva e a subjectiva. Como valor, ele já existe (objectivo) antes do indivíduo ou do grupo lhe atribuir uma determinada valoração (subjectivo). O valor de um quadro, por exemplo, depende muito das qualidades que apresenta, independentemente da valoração que eu lhe atribuir. Por outro lado, não é um facto que, muitas vezes, desejamos uma coisa só porque os outros ou a sociedade lhe atribuem uma cotação alta?

Todavia, como afirma Reboul (1992, 38), valor não é tanto o desejo, mas o desejável. De tal forma que, cumpri-lo, poderá exigir mesmo sacrifícios. Para que *valha a pena* lutar por ele. Nesta perspectiva, valores são princípios orientadores que norteiam a vida das pessoas, servindo de critério para determinar suas escolhas e decisões. Mas, se este raciocínio parece ser pacífico, a grande dúvida começa quando nos damos conta que seguir o meu desejo poderá não ser o mais desejável (o melhor) quer para mim, quer para os outros. Constatamos haver uma diversidade de valores que varia muito de indivíduo para indivíduo, de grupo para grupo, de cultura para cultura. Daí que surjam diferentes hierarquias de valores, não com o objectivo de classificar valores, mas de distinguir vários níveis que facilitam nossas escolhas. As hierarquias apresentam várias categorias onde é atribuída uma valoração diferente a cada uma, ajudando a clarificar nossas ideias e orientando-nos a ter um comportamento aos olhos do próximo e da sociedade em geral.

Mas, se encontramos determinadas hierarquias ou atribuímos determinadas valorações na nossa cultura, o mesmo poderá não acontecer noutras culturas. E porquê? Não que possuam valores diferentes em relação à nossa cultura, mas porque lhes é atribuído um *peso* diferente. Isto significa que «o que varia, não é somente o conteúdo concreto dos valores, é também sua hierarquia» (Reboul, 1992, 69). Ou seja, a importância de um valor, na nossa cultura ocidental, pode não ter o mesmo *peso* num país africano ou oriental. Determinados valores materiais, tidos como inferiores em relação a valores espirituais, têm certamente maior importância para um indigente ou para um habitante de bairro de lata. No caso dos valores morais, essas diferenças podem ser ainda mais acentuadas. A monogamia, por exemplo, não deixando de ser um valor para a cultura ocidental,

acaba por ter pouca representatividade noutras culturas como a árabe ou a africana.

Mas deverá a escola transmitir valores, sobretudo os que não são unanimemente aceites por todos? Alguns pensam que não, mas esta posição também é uma directriz filosófica e ideológica e, portanto, não pode ser imposta a todos pelo Estado. Este aparente impasse foi ultrapassado pela própria França (Projecto Savary de 1984-03-20) que transferiu pelos projectos educativos das escolas para as comunidades educativas as orientações em valores que não competem ao Estado, mas à comunidade educativa concreta com prioridade para os pais, como aponta a DUDH (art. 26). Se variam de cultura para cultura, que valores devem, então, ser veiculados numa escola cada vez mais multicultural (e multi-étnica)? «Não é de esperar um consenso em torno de todos os valores, nem tal deverá ser um objectivo se considerarmos a diversidade cultural de proveniência dos sujeitos. Teremos, no entanto, de exceptuar os valores associados ao respeito pela vida e dignidade humana em torno dos quais são oportunos consensos cada vez mais amplos» (Loureiro, 2006: 79). Sem fechar a porta a outras culturas, raças e credos diferentes, qualquer sistema educativo deveria formar os jovens nos valores da sua cultura, porque é nela que é possível fazer uma aprendizagem daqueles, baseada no conhecimento experiencial, vivido. Os valores não são ensinados como se ensina uma matéria de uma determinada disciplina. Podem e devem ser explicitados com a ajuda da razão, mas necessitam do compromisso e responsabilidade pessoal: «quando falamos da promoção dos valores em meio educativo falamos de uma meta primordial: que os alunos saiam da escola com um sentido claro dos seus valores e da sociedade em que vivem. Trata-se de uma consciência que compreende o compromisso que leva à responsabilidade pessoal para com o próprio e suas metas como pessoa em construção, e para com a sociedade em que vive» (Loureiro, 2006: 80).

Porém, diversidade de valores não é sinónimo de relativismo ético. Embora os dois conceitos revelem semelhanças, eles podem expressar significados diferentes. A diversidade é sempre uma riqueza que deve ser aproveitada, mas, em educação para valores, é necessário que o relativismo seja ultrapassado. Diversidade sim, relativismo não! Mas, como combater o relativismo ético sem cair na armadilha da doutrinação? Andrade (1992) clarifica o problema sublinhando que o relativismo tem a ver com tipos de conteúdos, sendo perfeitamente natural que, numa fase inicial, haja um conflito de valores (inter ou intrapessoais), que, através do diálogo e da clarificação, seria desejável chegar, não a uma uniformidade total de pensamento, mas um consenso que expressasse «...a procura comum de uma solução racionalmente aceitável pelas partes» (Andrade, 1992: 60). Este seria o caminho para atingir o universalismo. Não devemos confundir, no entanto, univer-

salismo com doutrinação, a qual se relaciona com o tipo de método utilizado, e que tem de ser evitada, porque baseada na inculcação e no constrangimento, e tendo como meta a manipulação de consciências para atingir determinados fins. Por isso, para combater o relativismo ético, o educador não pode tomar uma atitude de indiferença. Era a própria educação que ficaria em causa. É mais coerente e mais frutífero que assuma uma posição pessoal em relação a uma hipotética hierarquia de valores e, numa atitude de tolerância, seja receptivo também a outras hierarquias. No fundo, ser diferente mas nunca indiferente é o que se exige a um pedagogo.

Os valores morais

No caso específico dos valores morais, as dificuldades de educação aumentam, atendendo a vários factores. Primeiro, porque os valores morais variam consoante o estágio de desenvolvimento de cada um e em função do tipo de filosofia que lhes estão subjacentes. Mas, pior ainda, é o facto do valor moral não ser uma obrigatoriedade social para aquele que o quer cumprir, sendo apenas um interesse pessoal que, ainda por cima, exige renúncia e sacrifício. Este, por sua vez, só terá sentido e valor se for sacrifício de interesses (pessoais ou colectivos), sem qualquer tipo de recompensa, ao mesmo tempo realizados de livre vontade e fundamentados na razão (Reboul, 1992: 58). Os valores morais acarretam sempre um problema de liberdade. Para possuírem valor devem ter fundamento racional mas também devem ser exercidos em plena liberdade. Porém, a minha liberdade nunca é absoluta. Sou sempre limitado por várias circunstâncias e ainda pela liberdade do outro, pelo que não posso deixar de ter em conta também os outros que me rodeiam. Por isso, o reverso da medalha dá pelo nome de reciprocidade, o que me obriga a ter o sentido do dever, como espelha a velha máxima: «não faças aos outros aquilo que não gostarias que te fizessem». O objectivo da educação moral é formar uma consciência nos jovens que os ajude a discernir em liberdade aquilo que deve ser feito ou não, por si e pelos outros. Tomar consciência dos seus direitos e dos seus deveres, como indivíduo e como cidadão. Além da liberdade responsável, a reciprocidade é um dos fundamentos da educação moral (Reboul, 1992: 85). Reciprocidade esta bem retratada por Reboul com o exemplo bíblico da profecia de Natan a David, depois de este ter proporcionado a morte de Urias, o hitita, para poder tomar Betsabé, sua esposa. Com seu pecado, David lesa, não tanto uma lei divina, mas um homem (Reboul, 1992: 131). A alegoria de Natan leva David a reprovar a atitude do homem rico que toma a única ovelha do homem pobre para oferecer um banquete aos seus convidados. Foi preciso Natan despertar a consciência de David: «Esse homem és tu!». A reciprocidade exige, pois, que estejamos

conscientes das nossas obrigações perante os outros.

Por vezes, a dificuldade em aceitar os valores morais na educação surge também porque, para muitos, eles estão conotados como confessionais. A educação moral assenta (e deve assentar), primeiramente, no ser humano. Por isso, contestar os valores morais é, no fundo, pôr em causa a própria pessoa humana. Até os mandamentos das grandes religiões têm por base códigos de conduta humanos: «Para mim, a expressão ‘moral laica’ é um pleonismo, [pois] toda a moral é laica por essência. Que a obrigação de não roubar, de não matar, de ajudar seu próximo... se situa no código pagão, judeu, ou cristão, ou muçulmano, não muda nada pelo facto que ela é simplesmente humana» (Reboul, 1992: 57). O que tem fundamento contestar não é a educação moral, mas sim algumas metodologias utilizadas, que não preparam autonomamente os jovens para a vida. No documento já referido sobre *A escola e a educação moral*, a UNESCO (1978) chama a atenção para este aspecto sublinhando que «...os métodos da educação moral deviam contribuir para a formação de atitudes adequadas ao seu objectivo global, que é: ajudar o indivíduo a formar uma personalidade *autónoma*, capaz de uma participação activa, responsável e criativa na vida da sociedade nacional e internacional a que pertence (35). [...] No caso da educação moral, é preciso que os métodos de formação ponham os alunos diante de escolhas reais e lhes ofereçam possibilidades de experimentar soluções para tentar resolver situações que põem problemas. O direito a errar devia ser reconhecido e a pluralidade de opções aceite» (37). Mas, porque é mais fácil impor a todos por igual um conjunto de normas previamente aceites, ignorando a individualidade, a criatividade, a responsabilidade e a participação de cada um, há uma tendência de construir uma educação moral heterónoma desvalorizando a autonomia do aluno.

*

Ao afirmar que a educação tem como meta essencial o desenvolvimento do ser humano na sua dimensão social, Delors (1996) sintetiza num só objectivo as grandes finalidades da educação para o século XXI, ao mesmo tempo que resolve a questão da compatibilização entre educação para todos e a melhor educação para cada um. De facto, uma educação para todos é aquela que garante o melhor desenvolvimento e identidade de cada um (DMET, art. 1º-1), mas é também aquela que promove uma formação moral e social ensinando cada um a (con)viver com outros diferentes. Por isso, numa escola plural do compromisso e da tolerância a educação para valores deve visar a plena expansão de cada personalidade humana, assente nos direitos humanos e liberdades fundamentais, e favorecendo a compreensão, a tolerância e a amizade (DUDH, art.3º, 2).

2. Da indiferença ao compromisso

No relatório sobre a *Escola e a Educação Moral face aos imperativos do mundo contemporâneo* (in SNEC, 1981: 13-35) a UNESCO (1978) manifestava a preocupação face aos problemas do mundo de então: ciência e tecnologia; corrida aos armamentos; a nova ordem económica (EEM, IV: 24). Para solucionar estes e outros problemas, a UNESCO vinha dizer que a educação moral era necessária tanto ao indivíduo como à colectividade, tendo por finalidade levar tanto os indivíduos como os grupos a agir sempre em conformidade com determinados princípios e a enfrentar a realidade com espírito aberto e crítico (EEM, II: 6). Hoje, os problemas decorrentes da globalização também não podem deixar *indiferentes* os educadores: «compete à escola explicar aos jovens o substracto histórico, cultural ou religioso das diferentes ideologias para ajudar os alunos a construir o seu próprio sistema de pensamento e de valores ...» (Delors, 1996: 51), mas esta explicação tem de ser feita de forma delicada para que tanto a política como a religião sejam abordadas de forma imparcial. Sendo elas importantes, todavia não os poderão manipular nas suas opções em matéria de valores. A formação moral e cívica das crianças e jovens tem de ser encarada de forma mais cuidada pela comunidade educativa. Para a UNESCO, em 1978, a responsabilidade da educação moral devia ser entregue à família, à escola, às religiões organizadas e a outras instituições civis. Também hoje todas elas são chamadas a participar dessa tarefa. De que forma tem sido orientada e ensinada? Com teorias, desligada da vida, e num formalismo kantiano? Ou comprometida, levando cada criança e jovem a adquirir sentido de responsabilidade e a participar activamente na vida social?

2.1. As famílias actuais e a educação (moral) dos jovens

No referido relatório de peritos da UNESCO a família é citada como a primeira instituição responsável pela educação moral. Primeira, na ordem cronológica e na ordem de importância: «A família é, sem dúvida, o agente mais influente da educação moral em quase todas as sociedades. É ela, certamente, que influencia, em primeiro lugar e particularmente, as crianças. Ela institui os modelos de distribuição das funções de cada um, inculca as primeiras ideias de referência e oferece um modelo de hierarquia social. Embora a família alargada condicionasse talvez ainda mais fortemente a formação dos hábitos nos jovens, a família nuclear conserva uma influência apreciável» (EEM: II, 9, in SNEC, 1981: 15).

Por essa altura (1978), as mudanças profundas na família levantavam a questão se estávamos perante a morte da família ou se se tratava apenas de uma reestruturação. O psicanalista William Wolf afirmava mesmo que «a família está morta, excepto talvez nos dois primeiros anos da criação dos filhos. Esta será a sua única função» (in Toffler, 1970: 236). Cada vez mais, a educação passava a ser assegurada por outras instituições, sobretudo pela escola; e, cada vez menos, a família passava a desempenhar a tarefa que tradicionalmente lhe era acometida. Porém, para os peritos da UNESCO, se havia instituição com um papel fundamental na educação moral das crianças e jovens, essa instituição era (ainda) a família. Passadas 3 décadas, continuará a ser assim?

Certo é que as alterações sociais, económicas e culturais que têm vindo a afectar a família, revelaram dificuldades por parte desta em educar os seus filhos. E em que consistem propriamente estas alterações? Para uns, trata-se apenas de alterações acidentais, ao nível de comportamentos e práticas sociais, que em nada afectará a sua essência. Para outros, as alterações são tão substanciais que nada será como dantes. Para Reimão (1997), são dois os momentos históricos que mais marcaram a estrutura familiar: – 1. A primeira transição demográfica, que teve a sua origem na industrialização, urbanização e secularização. Daqui resultou a diminuição dos índices de natalidade e de mortalidade, e a diminuição da família, tornando-se na família nuclear (composta pelo pai, mãe e filhos). – 2. A segunda transição demográfica, «iniciada por volta de 1965, caracterizou-se pela descida drástica da fecundidade e pela descida da nupcialidade, pelo aumento das rupturas matrimoniais e pela proliferação de casais em coabitação livre e de famílias monoparentais e reconstruídas. Esta situação provocou um desequilíbrio nas estruturas por idades e um envelhecimento progressivo da população» (Reimão, 1997: 141). A década de 1965-1975 é mesmo considerada a década da grande ruptura, onde tudo na família muda a um ritmo acelerado: «as ideias sobre a sexualidade, a vida a dois, o casamento, as separações, os nascimentos, a maternidade, a paternidade, as ideias sobre a educação, as relações pais/filhos, as análises psicológicas, mas também a política social referente às famílias e aos indivíduos fora da família, ou ainda o direito das mulheres à contracepção e à interrupção voluntária da gravidez, o direito de adopção, de filiação, de autoridade parental e de divórcio» (Evelyne, 1999: 59).

Desde então, novos modelos de família têm proliferado, pondo em causa a relação estável da família tradicional. Reimão (1997) enumera e caracteriza as várias formas de família nas sociedades ocidentais da seguinte forma:

Família tradicional: Família extensa (várias gerações e várias uniões matrimoniais)
Baseada em 3 princípios básicos: — Na autoridade; — Na pré-definição dos

papéis; — No sacrifício da individualidade perante as incumbências pré-estabelecidas pela autoridade.

Família nuclear (casal e filhos): Coexistem a instituição matrimonial, a relação sexual, a vida sob o mesmo tecto e a relação de paternidade.

Casais sem filhos

Famílias monoparentais: uma mulher ou um homem com filhos.

Unões consensuais, coabitação ou união livre.

Famílias recompostas: Após uma dissolução, homem e mulher integram nova composição familiar.

Lares unipessoais: Viúvas ou viúvos sem filhos.

Esta diversidade de modelos familiares com que nos deparamos hoje revela, na opinião deste autor, a precariedade da união matrimonial e resulta da desinstitucionalização e privatização familiar. Estamos a assistir ao declínio da família conjugal e nuclear, enquanto emerge a família sentimental. Esta caracteriza-se «por estar centrada no amor e nos sentimentos. Parece constituir-se de forma determinante em torno dos sentimentos afectivos e configurar-se como espaço próprio para as emoções mais íntimas» (Reimão, 1997: 146). Em contrapartida, a família como instituição social, a pouco e pouco, vai relativizando-se. Passou-se a afirmar muito mais os direitos do indivíduo sobre os do grupo familiar. E não é por acaso que, a par de uma desresponsabilização moral, surgem as uniões de facto e a coabitação livre, ao mesmo tempo que aumenta o número de divórcios e de segundos casamentos.

Por outro lado, não podemos ignorar a emancipação da mulher como factor de transformações no seio familiar, baralhando os papéis sociais que até meados do séc. XX estavam bem definidos: ao pai, que representava a autoridade, estava atribuído o governo e o sustento da família; à mãe estava reservada a lide doméstica e a educação dos filhos (o gineceu grego). Para esta emancipação muito contribuíram a difusão das pílulas anticoncepcionais e outros métodos de controlo da natalidade e de planeamento familiar, os quais trouxeram à mulher maior liberdade e independência, podendo optar por outros estilos de vida que não só o doméstico, ao mesmo tempo que arrastava situações cada vez mais difundidas: dissociação progressiva da maternidade e da sexualidade; liberdade sexual; famílias reduzidas; cada vez maior instabilidade familiar; aumento do número de divórcios; aumento de famílias monoparentais e reconstruídas; maior dificuldade no acompanhamento e educação dos filhos, etc. A tudo isto tem-se que acrescentar a influência dos meios de comunicação social, mormente a televisão, e a consequente pluralidade de informação, que se, por um lado, carregou a multiplicidade de opções, por

outro, introduziu uma mentalidade relativista no que concerne aos valores.

Múltiplas circunstâncias (migração geográfica; mobilidade social; serviços sociais; rapidez de transformações sociais) parecem «minar» a família, alterando o sistema de relações entre os seus membros (Musgrove, 2001: 43). É certo que a família nuclear perdeu em direitos perante a sociedade, mas ganhou em competências: «se os pais perderam, de algum modo, a sua autoridade (num sentido legal, é este o caso), nunca estiveram, de forma geral, tão interessados, nunca foram tão responsáveis e exigentes consigo próprios em relação ao cuidado pelos jovens e à consideração pelos velhos» (Musgrove, 2001: 43-44).

Apesar de todos os contratempos, a família tem-se mantido de pé, não se encontrando até agora outro modelo que a substitua tão bem ou melhor na educação das crianças e jovens. Para alguns autores, como Fonseca, a criança necessita de crescer com um determinado padrão emocional e moral original que só a família lhe pode dar para, mais tarde, ao confrontar-se com outros padrões, poder fazer opções pessoais a este nível. A falta de referências podia levar ao vazio e ao relativismo:

«O desenvolvimento da personalidade das crianças e dos jovens em ordem à formação de homens livres e responsáveis, e com sentido de fraternidade e de participação solidária, precisa de um padrão valorativo original, a partir do qual possam, depois, vir a fazer o contraste racional com outros códigos e normas de conduta, aceitando-os ou rejeitando-os, no permanente processo de integração na sociedade. A falta de um padrão original de medida deixa-os sem âncora para as suas referências e órfãos de sentido de pertença, sem defesas perante as pressões culturais exteriores, desprovidos de horizontes e esvaziados de sentido pessoal de vida. O vazio é, então, preenchido pelo relativismo e o sentido do imediato, sem projectos de longo prazo e incapazes de assumirem compromissos incondicionais. A evidência mostra ser a família quem oferece o melhor quadro emocional e moral para uma criança ou jovem adquirir esse padrão de referência original. Claro que não é a família sozinha que sustenta esse padrão original e muito menos os conhecimentos e competências exigidos pelas sociedades modernas» (Fonseca, 2004)¹.

A família tem mais capacidades naturais que nenhuma outra instituição na educação. Ela é ainda aquela instância que mais contribui para o desenvolvimento de cada um, porque é aquele lugar «modelador da forma de distribuir funções e de pedir responsabilidades, do exercício da autoridade e da tomada de decisões, da autonomização e da prática de vida de relação, da valorização dos hábitos, das tradições e das crenças» (Regateiro, 2005: 228). Por outro lado, é também aquela que melhor ajuda a uma personalidade equilibrada: «nunca, como hoje, a família foi vista como tão necessária para a estabilidade emocional e psíquica dos indivíduos e tão imprescindível para o desenvolvimento afectivo dos filhos» (Reimão, 1997: 147). E acrescenta este autor que a influência familiar

¹ <http://www.causaliberal.net/convidados/familiaeducacao.htm> (Maio de 2007).

se exerce quer no desenvolvimento das capacidades cognitivas, quer na estruturação das características afectivas dos filhos: «a família exerce um enorme peso quer sobre a integração escolar, quer sobre o desenvolvimento dos filhos; as realidades da vida familiar (comportamentos, atitudes, traços de personalidade e potencial intelectual dos pais, estatuto e meio social) reflectem-se directamente naqueles domínios» (Reimão, 1997: 149). É na família que nos tornamos pessoas, individual e socialmente falando: lá se constroem os grandes traços da personalidade de cada um, ao mesmo tempo que se aprende a (con)viver com os outros. «Na família, exercita-se a capacidade de perdoar e gera-se uma força serena que defende dos erros dos outros» (Regateiro, 2005: 228). Enquanto na restante sociedade cada um é avaliado pela inteligência e pela competência profissional que demonstra, a família ainda é aquele espaço onde cada um é valorizado por aquilo que é como pessoa, muitas vezes o último refúgio de um «trapo velho» que a sociedade rejeitou.

Evelyne (1999), na sua obra *A família: da crise à necessidade*, depois de descrever a crise que se abateu sobre a família tradicional a partir sobretudo de 1965 até ao seu desmembramento no final século passado, refere que a sociedade em geral e os Estados em particular já começam a entender a família como *necessária* ao equilíbrio dessa mesma sociedade. São três os aspectos em que ela beneficiaria: económico, social e moral (Evelyne, 1999: 298). Não nos interessa tanto debruçarmo-nos aqui sobre o custo económico que as instabilidades familiares proporcionam: situações de pobreza e de precariedade. Porém, é importante referir o seu custo humano: a ausência de uma identidade com referência a um pai e a uma mãe a que estão sujeitas inúmeras crianças sem família é algo de terrível para o seu desenvolvimento, com marcas de saúde física e psíquica que podem perdurar durante toda a vida. Este autor sublinha bem a importância da família na construção da identidade: «É no seio da família que a criança constrói a sua *identidade*, isto é, a *consciência que tem de si próprio*» (Littré), a qual se repete em cada dia que passa, a consciência de ao acordar se é o mesmo ser que adormeceu na véspera, a construção dia após dia desta *continuidade de si mesmo*, desta *mesmitude* que faz de cada ser humano uma pessoa única e singular. A família confere à criança a sua identidade genética, absolutamente única, singular, mas que esta pressente, e que mais tarde sente, estar intimamente ligada aos seus pais, de que é continuidade combinada. A família confere à criança a sua identidade social: o seu nome próprio, os seus apelidos, que são os dos pais, a sua habitação, a sua morada (Evelyne, 1999: 301). Por último, o aspecto moral: começa a estabelecer-se uma relação directa entre o bom comportamento das crianças na escola e a sua educação familiar. Durante muito tempo, foi passando a

ideia de que o seu sucesso ou insucesso escolares sempre esteve relacionado com as características socioeconómicas das famílias, menosprezando os efeitos das perturbações familiares nos comportamentos escolares (Evelynne, 1999: 304).

Quanto aos valores veiculados pela família que tantas vezes são postos em causa pelos jovens, isso deve-se mais a uma crise de identidade característica da sua idade que, a seu tempo, tende a dissipar-se. Não parece correcto, pois, no caso dos jovens, falar de ausência de valores, mas de oposição a certos valores. Dantes, essa oposição era mais ténue porque, centrada na figura do pai, a autoridade dentro da família tradicional era inquestionável, sendo exercida com mais ou menos autoritarismo. Se esta actuação não beneficiava a autonomia dos filhos, na liberdade e responsabilidade, a ausência de autoridade, como hoje acontece em muitos lares, nada favorece a educação para valores dos jovens. De facto, segundo Ramiro Marques (1991), apoiando-se em autores como Piaget e Kohlberg, o comportamento parental pode acelerar ou deter o desenvolvimento sócio-moral das crianças (Marques, 1991: 95). Embora a família influencie no sentido de que aconteça de forma mais acelerada ou mais lentamente, o desenvolvimento moral da criança não depende tanto dela mas de outros intervenientes exteriores a ela, como sejam os colegas.... Um estudo de Haan, Langer e Kohlberg (1976), referido por Marques (1991), conclui que, «embora haja uma correlação entre o raciocínio moral dos pais e o raciocínio dos filhos enquanto jovens, essa correlação não continua na vida adulta» (Marques, 1991: 96). Assim se pode concluir que o nível moral das crianças vai divergindo do dos pais à medida que crescem e vão tendo contacto com outras referências.

2.2. Família e escola partilham responsabilidades na educação

Inserida na comunidade, a escola é uma instituição social que existe para dar continuidade à educação iniciada na família. Como primeira comunidade, a família, já foi dito, tem um papel crucial na formação inicial do indivíduo, mas é a escola que tem a responsabilidade de complementar sua formação pessoal e social, em ordem a uma socialização e aquisição de competências sociais necessárias à vida activa. Mas nem sempre a escola é vista como um complemento, antes como alternativa da família: «a escola tem sido encarada, muitas vezes, como uma ameaça ao lar, pelo menos em dois sentidos: no enfraquecimento da influência parental e dos valores familiares, substituindo-a pela diferente e talvez muito estranha influência dos professores; e no enfraquecimento do sentido de responsabilidade dos pais, ao assumir os deveres dos cuidados infantis que, legitimamente, deveriam caber aos pais. Antigamente os pais, e talvez alguns ainda hoje, viram [mesmo] a escola como uma das principais fontes de vício e de séria contaminação

moral [...]» (Musgrove, 2001: 25). Contudo, para este autor, as novas responsabilidades educacionais da escola não rivalizam com as da família, pois, em matéria educacional, a escola acabou por ser não um concorrente, mas um aliado da família (Musgrove, 2001: 41).

Na década 1955-1965, a pretexto de maior liberdade e do igualitarismo sexual, os regimes comunistas como a URSS apelam às mulheres para colmatarem a escassez de mão-de-obra devido às baixas dos soldados mortos na guerra (Evelyne, 1999: 49). O trabalho fora de casa vai trazer mudanças em relação à educação das crianças, obrigando as famílias a delegarem nos jardins-de-infância e nas escolas pré-primárias essa mesma educação. Esta mudança, em vez de um contratempo, é mesmo considerada vantajosa: «Delega-se nos jardins-de-infância e nas escolas pré-primárias a tarefa de, finalmente, garantir a igualdade de oportunidades desde o início da vida: todas as crianças se encontram no mesmo ponto de partida e em conjunto; é o fim da *reprodução* das diferenças geradas pelos meios familiares» (Evelyne, 1999: 49). Dir-se-ia que a escola, sobretudo a pré-primária, não só surge como alternativa à família no que diz respeito a uma educação mais «democrática», como traz a vantagem de poder dar maior liberdade às mães (Evelyne, 1999: 50). De necessidade, esta situação começa a ser normalizada nas diferentes sociedades, de tal forma que, uma criança que não andasse no infantário perderia em termos de socialização em relação a outra que o frequentasse. Hoje, ainda pensamos assim. Mais: diariamente os pais «despejam» os filhos na escola e, à tarde, ainda os levam para o ATL para poderem trabalhar ou para ficarem com o tempo livre só para si, abdicando quase por completo da educação familiar dos seus filhos.

A escola e a família não podem funcionar em paralelo, mas ambas deverão interligar-se para melhor servir cada pessoa humana. Se a família não consegue acompanhar como desejaria a educação dos filhos, também não pode despejá-los na instituição escolar, responsabilizando unicamente os professores pelo acto educativo. O sucesso deles depende, e muito, do acompanhamento que os pais derem ao seu processo ensino-aprendizagem: «quando as famílias participam na vida das escolas, quando os pais acompanham e ajudam o trabalho dos filhos, estes têm melhores resultados do que colegas com idêntico *background*, mas cujos pais se mantêm afastados da escola» (Marques, 1991: 9). Em termos de socialização, sabe-se que, quando a família está por perto, as vantagens para a criança também são evidentes: apoio, estabilidade emocional, segurança...

A responsabilidade da educação, a vários níveis, deve ser repartida pelos diversos agen-

tes da comunidade. Não sendo a única detentora do saber, nem a única a responsabilizar-se pela educação, à escola caberá, de forma desprendida, repartir o seu poder pelos diversos intervenientes educativos: «Os nossos sistemas e instituições de ensino devem trabalhar em estreita colaboração com um vasto leque de parceiros e agentes: os pais, é claro, mas também professores, poder local, sectores industrial e empresarial, sindicatos e associações profissionais. A comunidade deve ter uma participação activa na vida e na gestão democrática das nossas instituições de ensino» (Carneiro, 1997: 41).

Não tem sido fácil, no entanto, partilhar esse poder e estabelecer pontes. Sobretudo em relação às famílias socialmente problemáticas, cujos filhos apresentam dificuldades de integração escolar. Nestes casos, e na opinião de Marques, há a tendência, por parte dos professores, de rotular estes pais como «pais difíceis de alcançar». Ora, o que realmente se passa é que estes pais de alunos problemáticos não aparecem à escola porque eles já sabem, à partida, que é para serem informados e culpabilizados de situações negativas relativamente ao comportamento e/ou aproveitamento dos seus educandos. Marques (1990: 11-12) põe o dedo na ferida, acrescentando: não será antes a escola que estará a falhar ao não conseguir chegar até estas famílias? Por isso, prefere antes falar das «escolas difíceis de alcançar», já que, a escola portuguesa está mais estruturada para alunos de famílias de classe média, encontrando imensas dificuldades em se envolver com famílias de menores recursos culturais: «Se a escola se afastar das famílias, o ensino tornar-se-á desumanizado» (Reimão, 1997: 155).

É necessário que as escolas se abram ao envolvimento dos pais, e isso passa não por uma cobertura legal, que já existe, mas pela boa vontade dos professores e por um empenho dos órgãos executivo e pedagógico das escolas. A colaboração com os pais relativamente ao processo ensino-aprendizagem dos alunos depende, antes de mais, da iniciativa e do convite dos professores. De entre estes, está o director de turma, como facilitador e dinamizador dessa colaboração. Ele é o elo de ligação por excelência entre escola e família. Para isso, entre outras coisas, deverá: — lembrar aos pais toda a legitimidade em o fazer; — proporcionar encontros ou reuniões entre pais e professores; — facultar todo o tipo de informações relativas a currículo, metodologias, critérios de avaliação, actividades, etc. — promover actividades em que os pais e os filhos possam colaborar juntos; — valorizar os resultados da colaboração tanto dos pais como dos filhos.

Para além da *crise* da família, o envolvimento dos pais na escola é, pois, uma *exigência* e uma *necessidade*. *Exigência* porque, fazendo jus à sociedade democrática em que vivemos, cabe também aos pais decidir sobre o tipo de educação que desejam para seus

filhos (DUDH, art. 26º, 3). Sobre a escola recaem responsabilidades no tipo de educação e de projecto educativo para os seus alunos para que não defraudem as expectativas e a formação original da família. *Necessidade* porque, como já foi dito, o envolvimento dos pais melhora o aproveitamento escolar dos filhos, e contribui, de forma preventiva, para a resolução de problemas graves, como a indisciplina e a violência, a droga, etc.

Face ao exposto, pode-se concluir que o poder dos pais em relação à escola não diminuiu. Pelo contrário. Eles já foram entendendo que, sendo a educação cada vez mais a chave da futura ascensão social dos seus filhos, eles têm vindo a crescer «...como estratégias sociais, gestores da ascensão da família à distinção social. Hoje, tornam-se peritos em estratégia educacional, uma vez que isto é cada vez mais a chave para o sucesso» (Musgrove, 2001: 21-22). Isto é tão verdade que «[os pais] tornam-se cada vez mais peritos da educação, dialogando com os professores, exercendo pressões sobre a escola para modificar os seus métodos e *curriculum*, desencorajando-a de actividades que não sejam de orientação de carreira» (Musgrove, 2001: 22). Porém, esta forma de actuação, ao valorizar somente os aspectos técnico-profissionais da educação, poderá também ela ser mais um dos entraves à formação integral do aluno, com reflexos no desenvolvimento equilibrado do indivíduo.

2.3. Uma escola comprometida

Por tudo o que foi dito em relação à crise da família, a escola apresenta-se, hoje, com mais responsabilidades educacionais, dado que muitas famílias já não conseguem responder de forma satisfatória aos desafios da sociedade actual. Segundo Musgrove (2001, 31-32), «a escola entrou no quotidiano das crianças de todos os níveis sociais, no século XIX, por uma grande variedade de razões, mas sobretudo porque as famílias, em geral, se mostravam incapazes de se responsabilizar pelas tarefas educacionais que lhes eram atribuídas». Assim, com maiores exigências na sua função educativa, a escola e toda a comunidade escolar é chamada a ajudar os jovens a estruturarem seu sistema de valores e padrões de conduta tendo em vista não só a sua formação pessoal, mas também a sua inserção na sociedade: «a educação moral tem por finalidade integrar na personalidade de cada um e nos axiomas que regem o funcionamento dos grupos sociais o respeito e a defesa de certos princípios morais para levar, assim, tanto os indivíduos como os grupos a agir sempre em conformidade com esses princípios e a enfrentar a realidade com espírito aberto e crítico» (UNESCO, 1978b: II, 6).

Isto não significa que a escola enverede por qualquer tipo de doutrinação, num retorno ao passado das «lições de moral», mas tão-somente assuma o compromisso inerente à sua própria função de formação moral e cívica dos jovens de hoje. As consequências de uma atitude de indiferença neste domínio seriam graves, quer para a juventude, quer para a sociedade em geral: «...é possível inventariar mais rapidamente [...] os desgastes que causa na juventude o nosso próprio défice moral e a sua manifestação mais grave: o silêncio. Uma sociedade egoísta, uma sociedade que não assume as suas responsabilidades é a pior das referências» (Etchegoyen, 1995: 165).

O que é facto é que a escola, talvez influenciada por políticas educativas com sabor positivista, foi perdendo o hábito de educar também para o *aprender a conviver* e *aprender a ser* (Delors, 1996: 77). Também Yves de La Taille, chefe do Laboratório de Estudos do Desenvolvimento e da Aprendizagem do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, tem a mesma opinião quando afirma, em entrevista ao *site* do Centro de Referência em Educação, Mário Covas, que «a maioria das escolas foi virando as costas para a formação mais humanista e crítica e se voltando para uma educação técnica e pragmática, guiada pelo mercado. [Por isso,] a escola está falhando na sua função crítica, de funcionar como um filtro às várias influências e valores que são passados o tempo todo às crianças. Além disso, poucas escolas têm um trabalho pedagógico específico e bem elaborado para a educação moral como têm para a Matemática, para a Geografia... Ao contrário, quando se trata de educação para valores cada professor está isolado. A escola não está se organizando, não está levando a sério essa questão»². Já em 1978 os peritos da UNESCO manifestavam esta preocupação em relação aos sistemas de ensino, afirmando que de um modo geral, as recentes reformas educativas realçaram a importância de uma reestruturação do ensino científico, reforçando as componentes intelectuais da educação e negligenciando os aspectos morais (EEM: I, 3). Nem sempre a escola está segura desta sua obrigação de zelar também pelo desenvolvimento moral da juventude, e dela ser «o meio mais eficaz de agir sobre as atitudes e as crenças da massa dos jovens» (EEM: II, 9, in SNEC, 1981: 15), hesitando enveredar por um caminho, e fica quieta, sem nada fazer, deixando que outros grupos sociais e instituições assumam uma responsabilidade que devia ser também sua (EEM: III, 12).

Para que a escola obtenha frutos no domínio da educação moral era necessário que ela se debruçasse com regularidade sobre valores, princípios e regras, e fosse fazendo suas escolhas não só em função das necessidades de cada escola e da comunidade onde se

² http://www.crmariocovas.sp.gov.br/ent_a.php?t=005

encontra inserida, mas também tendo em conta novos desafios a que a sociedade permanentemente está sujeita. Nesta escolha deverão estar também comprometidas todas as forças da comunidade, nomeadamente as famílias e as religiões organizadas, partes integrantes na formação moral dos jovens. Não se trata, no entanto, de adoptar qualquer sistema ético, filosófico ou religioso, mas de reflectir sobre os valores que quer adoptar e definir clara e firmemente o(s) caminho(s) a seguir neste domínio. A falta desta clareza por parte da escola, da família e/ou da comunidade, além de permitir que sejam os *media* a ditar comportamentos, acarreta perdas para a autonomia moral das crianças e dos jovens perante tão contraditória (in)formação que lhes chega de «fora». A tarefa da educação moral por parte da escola devia ser fruto de uma escolha educativa deliberada, prevista até nos projectos educativos, e que os resultados fossem regularmente avaliados.

Variando de sociedade para sociedade a forma como essa responsabilidade da educação moral é assumida, para a UNESCO seria desejável que os programas possibilitassem aos jovens desenvolver sua autonomia moral para se *comprometerem* a agir de acordo com as suas convicções:

«Em certos casos, por exemplo, a escola é considerada como um refúgio relativamente seguro, onde os estudantes podem pôr à prova as suas próprias ideias ao mesmo tempo que vão construindo uma ética pessoal. Noutros, a escola desenvolve uma visão do mundo (“Weltanschauung”) bem determinada, no interior da qual os estudantes são estimulados a desenvolver a sua aptidão para a acção moral num espírito criativo. Noutros ainda, a escola empenha-se, desenvolvendo por vezes esforços consideráveis, em ajudar os estudantes a *comprometer-se*, a saberem lançar-se na acção para se oporem às práticas ou às crenças que eles julgam imorais (EEM: III, 13, in SNEC, 1981: 17).

Sobre as múltiplas medidas a adoptar em cada um dos Estados membros, sugeridas no referido documento da UNESCO, para melhorar a educação moral, destacaria as seguintes:

— Reforçar a coordenação entre a escola e outras instituições sociais que tenham um papel a desempenhar na educação moral [...]; — chamar a atenção para as possibilidades de iniciação à educação moral oferecidas pelo programa de estudos, pelas actividades circum-escolares e pela própria estrutura da escola [...]; — financiar investigações sobre a educação moral [...]; — avaliar os manuais e programas existentes numa perspectiva da educação moral e, nos casos em que não sejam adequados, favorecer as iniciativas que visem elaborar outros novos; [...] — Os educadores e formadores deviam: prestar mais atenção à educação moral dos seus alunos, seja qual for a matéria que ensinem; [...] ligar o ensino ministrado na aula às possibilidades de participação na vida social fora da aula [...]; adaptar os seus métodos de trabalho e concepções de educação moral ao grau de maturidade e à experiência das crianças; continuar sensíveis à sua dupla missão, que é a de iniciar os seus alunos nas normas culturais e nas crenças dominantes, e, ao mesmo tempo, a de os preparar para se tornarem pessoas autónomas capazes de questionar sobre as crenças e as práticas correntes e de sugerir meios para as melhorar; favorecer a aquisição de competências que possibilitem aos alunos desempenhar melhor um papel activo na sociedade; [...] utilizar todo um conjunto de métodos,

tradicionais ou inovadores, que acentuem nas crianças o sentido da sua dignidade e aumentem a capacidade de julgamento no plano moral; fornecer aos alunos informações sobre outras culturas e sobre os problemas mundiais [...]; proporcionar aos professores possibilidades de formação inicial e contínua que lhes permitam assegurar a educação moral dos jovens guiando-os com mais tacto e competência [...]» (EEM: V, 42 e 43, in SNEC, 1981: 26-29).

No sistema de ensino português, a formação moral e cívica está prevista na LBSE, publicada a 14 de Outubro de 1986, sobretudo no artigo 3º, quando diz que o sistema educativo organiza-se de forma a:

a) (...) – b) Contribuir para a realização do educando, através do pleno desenvolvimento da personalidade, da formação do carácter e da cidadania, preparando-o para uma reflexão consciente sobre os valores espirituais, estéticos, morais e cívicos e proporcionando-lhe um equilibrado desenvolvimento físico; – c) Assegurar a formação cívica e moral dos jovens; – d) Assegurar o direito à diferença, mercê do respeito pelas personalidades e pelos projectos individuais da existência, bem como da consideração e valorização dos diferentes saberes e culturas; – e) Desenvolver a capacidade para o trabalho e proporcionar, com base numa sólida formação geral, uma formação específica para a ocupação de um justo lugar na vida activa que permita ao indivíduo prestar o seu contributo ao progresso da sociedade em consonância com os seus interesses, capacidades e vocação (...).

É de realçar a preocupação pelo desenvolvimento pessoal e social do indivíduo, o qual engloba a formação do carácter e da cidadania, a preparação do indivíduo para uma reflexão consciente e, consequentemente, responsável sobre os valores espirituais, estéticos, morais e cívicos. O princípio do pluralismo está também presente ao assegurar o direito à diferença e ao desenvolvimento de capacidades consoante os interesses e vocação de cada um.

O Decreto-Lei 286/89, de 29 de Agosto, veio reafirmar a importância do desenvolvimento pessoal e social dos alunos onde se afirma: «Todas as componentes curriculares dos ensino básico e secundário devem contribuir de forma sistemática para a formação pessoal e social dos educandos, favorecendo, de acordo com as várias fases de desenvolvimento, a aquisição do espírito crítico e a interiorização de valores espirituais, estéticos, morais e cívicos» (art. 7º, 1). Segundo este Decreto-Lei, a responsabilidade da formação da personalidade dos alunos é imputada a todas as componentes curriculares.

2.4. O papel do educador na formação moral

Não sou, junto de vós, mais que um camarada um bocadinho mais velho. Sei coisas que vocês não sabem. Do mesmo modo que vocês sabem coisas que eu não sei ou já me esqueci. Estou aqui para ensinar umas e aprender outras. Ensinar não; falar delas. Aqui e no pátio e na rua e no vapor e no comboio e no jardim e onde quer que nos encontremos.

in SEBASTIÃO DA GAMA, *Diário II*

Quando comunicamos, a imagem e a palavra são cruciais. O professor, um comunicador

por excelência, sabe quanto valem estas duas armas que possui. Se alguma delas não funciona tão bem, os resultados não são satisfatórios. Ora, se isto é válido para qualquer área científica, muito mais o é no campo da educação moral. Este é um terreno que exige muito do educador, quer em termos científicos, quer sob o ponto de vista ético. Já Freire (1996) sublinhava a responsabilidade ética da tarefa docente, em geral, seja qual for a área da docência. Para ele, a ética do docente no desempenho do seu cargo fundamenta-se na própria ética universal do ser humano, e deve ser orientada pela verdade e pela transparência de ideias e atitudes: «Posso não aceitar a concepção pedagógica deste ou daquela autora e devo inclusive expor aos alunos as razões por que me oponho a elas, o que não posso, na minha crítica, é mentir. [...] O preparo científico do professor ou da professora deve coincidir com sua rectidão ética» (Freire, 1996: 18). Por isso, ele alia estética e ética quando estamos numa actividade como é o ensino. E acrescenta: «transformar a experiência educativa em puro treinamento técnico é amesquinhar o que há de fundamentalmente humano no exercício educativo: o seu carácter formador. Se se respeita a natureza do ser humano, o ensino dos conteúdos não pode dar-se alheio à formação moral do educando. Educar é substancialmente formar» (Freire, 1996: 37). O professor não pode ser meramente um instrutor, mas um formador. Ele não deve preocupar-se só em transmitir informações, mas em «*equipar* as crianças, dar-lhes instrumentos para a existência. Esta é a responsabilidade da escola, como da família» (Etchegoyen, 1995: 165). Em matéria de educação moral, esta é uma tarefa árdua, para a qual se exige que o educador esteja devidamente preparado, adquirindo diversas competências e muita sensibilidade. E digo árdua porque, onde muitas vezes a família falhou, não é fácil «remendar», ajudando o aluno a (re)construir a sua identidade.

Formação — A formação, em primeiro lugar. Uma das medidas apontadas pela UNESCO (1978b: 45) para melhorar a educação moral nas escolas consiste na necessidade dos Estados proporcionarem uma formação adequada aos professores, a qual passa pela formação contínua dos mesmos. Formar-se para formar. Para ser capaz de responder aos desafios da educação para valores, o professor tem de conhecer bem os seus alunos, ser perspicaz para captar bem sua mentalidade, seu discurso e sua visão das coisas, assim como compreender todo o processo de aprendizagem e de crescimento em várias idades e estádios do desenvolvimento pessoal.

Coerência — Grande parte do prestígio de um educador tem a ver com a coerência de vida, ou seja, conformidade entre ser e agir, entre ideias e acção. Daí que, ao abordar questões de comportamento, ele não pode dissociar aquilo que ensina daquilo que vive.

A partir da experiência que teve com os seus pacientes, Rogers (1961, 28) confirma a necessidade desta mesma coerência: «nas minhas relações com as pessoas descobri que não ajuda, a longo prazo, agir como se eu não fosse quem sou». Para Freire (1996: 38), o exemplo do mestre corporiza as palavras ensinadas, quando declara: «Não há pensar certo fora de uma prática testemunhal que re-diz em lugar de desdizê-lo». No caso da disciplina de Educação Moral e Religiosa ainda deve ser maior esta coerência entre o que se ensina e o que se vive. Por isso, esta disciplina deve ter por educador quem testemunhe as atitudes características de cada especificidade religiosa e não um professor conhecedor de todas as religiões mas que não se comprometeu com nenhuma. Já o imperador Juliano (362) afirmava que «quem pensa de determinada maneira e ensina doutra aos seus alunos parece-me tão longe da verdadeira educação quanto da honestidade. [...] Convém que todos ao pretender ensinar o que quer que seja tenham uma atitude leal e que as suas opiniões não sejam inconciliáveis com o exercício público da sua profissão» (Juliano, imperador, *Carta – da Iliada e de Constantinopla*, 61, in Meireles-Coelho, 2004: 61). Para ter uma conduta moral apropriada, o indivíduo deve atingir a mais alta qualidade de julgamento moral de que seja capaz (EEM: III, 15). Mas, para se ter uma boa conduta, não basta saber o que se deve fazer; é necessário também que a pessoa moral esteja firmemente resolvida a dar prova do sentido das suas responsabilidades, optando, tanto quanto ela possa julgar, pelo que é o melhor. Até porque, em educação moral, todos os métodos a utilizar vão para além da transmissão de informação e de saberes, para assentarem sobretudo em atitudes e no comportamento (EEM: IV, 35). Por parte do aluno, atitudes e comportamento que o ajude a construir uma personalidade *autónoma*, capaz de uma participação activa, responsável e criativa na sociedade. Por parte do educador, as atitudes e o comportamento que fazem dele modelo a seguir.

Autoridade — Autoridade significa o *direito ou poder de ordenar, de decidir, de actuar, de se fazer obedecer* (DEHLP). Ela é importante na educação, sobretudo nos primeiros anos. Não significa autoritarismo. Este provoca rebeldia no educando. Mas a ausência de autoridade ou excesso de liberdade provoca desorientação.

Mas que tipo de autoridade é esta que leva à obediência? Porque obedece a criança a um adulto? Por medo? Por necessidade de amor? Na obediência poderá existir um misto de amor e de medo, fundado no sentimento de respeito pelo outro. Este sentimento baseia-se, segundo alguns autores, nos valores e leis morais que determinado indivíduo encarna. A autoridade de um professor fundamenta-se, pois, no respeito que os alunos têm por esse professor, e que de nada adianta a este implementar um clima de medo para que aqueles lhe obedeçam. A autoridade do educador não poderá exercer-se atra-

vés da força (autoritarismo), nem através de uma disciplina imposta do exterior, mas deverá brotar da imagem-modelo que ele representa para o aluno. Coménio dizia que «a boca do professor é a fonte de onde correm os arroios do saber...» No dizer de Veiga (2005: 70-72), a autoridade deve apresentar-se como obrigação moral. Por parte do aluno, em saber ouvir, na linha etimológica da palavra obediência («dar ouvido a», o que exige um inclinar da cabeça para ouvir melhor). Por parte do educador, como exigência do ser, entendida como consequência lógica da função que exerce, que apelida de «pastor do ser».

Do ponto de vista moral, a disciplina e as regras morais, impostas de fora, de forma unilateral, não ajudam ao crescimento autónomo, antes sufocam a personalidade moral. Piaget (1990: 82) explica que, quando imposta do exterior, a disciplina «produz uma espécie de compromisso entre a camada exterior dos deveres ou das condutas conformistas e um *eu* sempre centralizado em si mesmo, porque nenhuma actividade livre e construtiva lhe facultou uma experiência de reciprocidade com os outros». Por isso, não cabe ao educador impor a disciplina, esta deverá impor-se naturalmente pela autoridade que o educador representa.

A autoridade, entendida como *força de personalidade de um indivíduo, ou grupo, que lhe permite exercer influência sobre pessoas, pensamentos e opiniões* (DEHLP), é uma «arma» que, nas mãos de alguém ou de um grupo (religião, partido político, sistema filosófico), pode ser usada para doutrinar. No caso específico da educação para valores, ainda é mais fácil cair nesta «armadilha», já que é impossível ser-se totalmente neutro. Aliás, o neutralismo é uma falsa questão, pois «é impossível ao indivíduo não optar, não decidir como é impossível não respirar, não viver e não existir» (Pedro, 2002: 61-62).

Por isso, para não cair no doutrinação, exige-se que o educador faça um esforço para ser imparcial. Sem sonegar uma opinião pessoal, o educador será mais imparcial se apresentar a pluralidade dos pontos de vista sobre determinada questão, tentar esclarecer e saber justificar. Assim, pretende-se que o aluno forme sua própria opinião, sem qualquer seguidismo, mas apoiado nas argumentações dos vários intervenientes e na sua própria razão. Parafraseando Sebastião da Gama, neste domínio dos valores mais importante que ensinar coisas, é falar delas.

2.5. A educação moral e religiosa na escola

Entre outros agentes que concorrem para a educação moral surge a religião organizada, no passado a mais importante referência no campo da moral não só na escola como na sociedade em geral. A par da família e da escola, numas sociedades mais, noutras

menos, ela continua a balizar comportamentos individuais e sociais. Podemos mesmo dizer que, em parceria com outros agentes educativos, o contributo das religiões nesta matéria seria até benéfico atendendo ao seu *superavit* acumulado durante séculos de vivência do sagrado, de experiência e reflexão metafísica.

Além da linguagem lógica das ciências exactas, das linguagens poética e artística, alguns autores acreditam que a linguagem religiosa também contribui para o desenvolvimento integral e harmonioso do aluno: «a que exprime as inquietações e luzes, as buscas e encontros, no cerne das perguntas essenciais do homem, traduzida, por virtude do carácter social do mesmo homem, numa simbologia de pertença a determinada comunidade» (Querubim, 2005: 24). O saber religioso seria a chave hermenêutica para encontrar respostas com sentido para a vida e para a história. Seu objectivo primordial seria fazer desabrochar e crescer nos alunos capacidades que os tornem mais pessoas e que os ajudem a valorizar tudo o que a vida tem de belo e bom: «proporciona a reflexão sobre questões importantes da vida (eu, pessoa, família, tempo livre, profissão, dinheiro, desporto, religião, amor...) e sobre valores, facilitando uma qualificada interpretação da vida e do mundo, através de uma apropriada hermenêutica religiosa-teológica. E isso tem, naturalmente, repercussões no estilo de vida, nas atitudes, nas relações, nas escolhas profissionais e nos comportamentos. Trata-se, na prática, de desenvolver a competência religiosa» (Gomes, 2005: 108). Esta competência, por si só, levaria o aluno a ter comportamentos e atitudes de altruísmo, de ir ao encontro do outro, porquanto a mensagem cristã assim o propõe: como filhos de um mesmo Pai, todos somos irmãos.

O ensino religioso não pode assentar apenas no pilar do aprender a conhecer, como se pretende, por vezes, com o conhecimento da história comparada das religiões. O estudo das religiões interessa à escola apenas com a finalidade de contribuir para o desenvolvimento da compreensão, da solidariedade e da tolerância entre os indivíduos, entre os grupos e as nações. Na escola, a educação moral e religiosa, seja qual for a confissão religiosa, não tem como prioridade a função catequética, fundamentada no anúncio que-rigmático, com o objectivo de despertar no receptor a fé, antes formar pessoas, ajudando a construir a identidade de cada um. Veja-se o exemplo paradigmático da Obra de Rua do Padre Américo: seu projecto pedagógico parte da individualidade de cada gaiato, ajudando-o no seu desenvolvimento como pessoa, e «envolvendo-o de amor, confiança e sentido de responsabilidade» (Martins, 2004b: 52). A fé é uma das escolhas de cada um, expressão de uma caminhada que, primordialmente, deveria assentar em valores como a liberdade, a solidariedade, a amizade, a justiça e a paz, etc., valores esses consignados na DUDH. De facto, os valores religiosos devem ser apresentados, antes de tudo, como

valores humanos, sempre no respeito pela dignidade de cada pessoa humana, no bom relacionamento mútuo, na fraternidade universal de raças e povos, na procura da verdade e da bondade, da justiça e da paz. Afinal, não foi essa a missão de Jesus Cristo? Não foi dessa forma que ele praticou a religião, no sentido etimológico do termo, de *religar* o Homem a Deus, a Terra ao Céu? Quem, como Jesus, elevou a humanidade ao mais alto patamar, dando voz aos sem voz e anunciando as verdadeiras liberdade, igualdade e fraternidade?

A EMR na escola poderá também ajudar à promoção dos direitos humanos. Esta posição tem sido defendida por alguns autores. Assim, Coelho (2005b: 207-208), num artigo sobre a temática, afirma que a religião cristã fundamenta a sua moral em mandamentos que, bem vistas as coisas, são deveres que traduzem direitos: — *Não matarás!* exprime o direito à vida, à integridade física e psíquica, à não-violência, à paz. — *Não roubarás!* exprime o direito à justiça, a um trabalho digno, a uma remuneração justa, a dispor dos recursos naturais com sentido do bem comum. — *Não mentirás!* traduz o direito de poder expressar livremente a verdade. — *Não prostituirás!* Não ser instrumentalizado por ninguém, seja em que circunstâncias for, é um direito de todos. Ainda segundo o mesmo autor, «a EMRC contribui para formar bons cidadãos, isto é, pessoas que, desde as primeiras idades, conhecem, respeitam e defendem os direitos e deveres próprios e os dos outros; aprendem a dialogar sobre o fundamento sólido da boa convivência» (Coelho, 2005b: 208).

Mas, não só o Cristianismo pode ser um veículo de promoção dos direitos humanos na escola, como também as «outras» religiões. Numa análise às características doutrinárias e a alguns dos seus testemunhos, facilmente encontramos nas religiões mais representativas da humanidade essa preocupação pelos direitos humanos. Não é este o lugar indicado para o fazer, mas basta lembrar alguns princípios marcantes para cada uma delas: no *hinduísmo* o princípio da não-violência; no *confucionismo* o sentido da reciprocidade; no *budismo* a preocupação pela pessoa humana minorando o sofrimento humano; no *judaísmo* o sentido da justiça; no *islamismo* a preocupação pelos mais pobres e mais fracos (órfãos, viúvas, crianças, mendigos, etc.).

A função do ensino religioso na escola terá, pois, que passar por uma reestruturação para continuar a ter uma palavra a dizer no âmbito da formação pessoal e social. Alguns autores, como Ribeiro (2005, 47), pensam estarmos já numa «viragem ético-cívica do papel da religião na escola, [a qual] pretende contribuir para criar as premissas dos valores, como a tolerância e o diálogo com o diferente e para educar os costumes de convi-

vência democrática necessários numa tal sociedade». Qualquer reestruturação passaria por integrar o ensino religioso no quadro das disciplinas humanísticas e sociais, como um elo de continuidade e integralidade cultural, e como uma referência importante na interpretação da história e da cultura (Ribeiro, 2005: 47). Segundo este mesmo autor, alguns países da Europa, como a Bélgica, a Alemanha e a Espanha, estão já a fazer este percurso. O modelo de ensino religioso pluralista é aquele que melhor serve estes objectivos. Não sendo confessional, o Estado tem, no entanto, de respeitar e garantir a liberdade das diversas comunidades religiosas. Estas devem merecer esse direito fazendo um esforço de renovação constante e, acima de tudo, dando exemplo de procura de uma plataforma comum a todas elas, baseada nos direitos humanos, partindo do homem para Deus e não o contrário.

*

A indiferença não é uma atitude que educa. Na educação para valores, como se afirmou, a atitude de indiferença e de aceitação do relativismo ético causaria sérios danos para a juventude com reflexos negativos para a sociedade em geral. É o próprio relativismo ético que entra «em contradição quando, ao julgar respeitar a natureza diferente de cada indivíduo, sociedade, cultura ou civilização, está a permitir-se, a maior parte das vezes, tolerar o intolerável como, por exemplo, o nazismo» (Pedro, 2002: 18). A tarefa da educação e da formação moral e cívica é uma responsabilidade partilhada por toda a comunidade educativa. A *família*, apesar de todas as mudanças em si operadas, é a primeira e a mais importante na formação da personalidade do indivíduo e na sua autonomia moral. A *escola* deverá continuar a proporcionar o melhor desenvolvimento para cada um tendo também em vista uma sociedade mais justa, livre e solidária. Com uma tradição milenar, as *religiões organizadas* podem dar um contributo valioso na construção dessa sociedade, porquanto todas elas têm um fundo de humanismo adoptando entre si uma postura de tolerância. A educação moral e religiosa pode também ser uma mais-valia se ajudar à construção da identidade de cada um, à formação de bons cidadãos, à promoção dos direitos humanos, e não se concentrar, como primeiro objectivo, no anúncio querigmático.

3. Do fundamentalismo à tolerância

«Todos os fundamentalismos, não obstante o variado matiz, possuem as mesmas constantes. Trata-se sempre de um sistema fechado, feito de claro e de escuro, inimigo de toda diferenciação e cego face à lógica do arco-íris, em que a pluralidade convive com a unidade. Cada verdade se encontra indissolivelmente concatenada à outra. Questionada uma, desaba todo o edifício. Daí a intolerância e a lógica linear»³

(Leonardo Boff)

Fundamentalismos houve sempre na história mundial. No século passado, as duas grandes guerras foram expressão de posições fundamentalistas e intolerantes de governantes e nações. Seguiu-se um período de «tréguas», com dois factos relevantes a marcar, pela abertura e tolerância, a história do século XX: a criação das Nações Unidas em 1948 e a realização do Concílio Vaticano II de 1962 a 1965. Actualmente, os fundamentalismos parecem estar de volta. Assiste-se a um recrudescimento da intolerância e a um extremar de posições, bem patentes em acontecimentos como o 11 de Setembro e a guerra no Iraque. Ao abordar os objectivos da educação na era do global, afirmámos a importância de educar para a pluralidade e para o reconhecimento de diferentes sujeitos socioculturais, algo que a escola, habituada a uma tradição monocultural, tem dificuldade em lidar. Atendendo ao seu passado histórico de intercâmbio cultural (sobretudo com África e com o Brasil), Portugal foi acumulando experiência útil para melhor responder a este problema. No entanto, isso, por si só, não é suficiente. Educar para a diversidade é agora o grande desafio que a escola enfrenta. Aceitar a diferenciação é favorecer a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e todos os grupos raciais ou religiosos (art. 26º da DUDH).

3.1. Na era dos fundamentalismos

Tendo como origem um contexto religioso, o fundamentalismo define-se como o «movimento religioso e conservador, nascido entre os protestantes dos E.U.A. no início do século XX, que enfatiza a interpretação literal da Bíblia como fundamental à vida e à doutrina cristãs» (DEHLP). No entanto, pode aplicar-se a qualquer corrente, atitude ou tendência de qualquer outro sector da vida humana (filosofia, ciência, política, economia...), que absolutiza aquilo em que acredita, de tal forma que obriga à obediência sem reservas dos seus seguidores, ou à exclusão e perseguição, sem tolerância alguma, dos que

³ http://www.dhnet.org.br/direitos/militantes/boff/boff_fundamen.htm

renegam seus princípios ou dogmas. Assim, em sentido genérico, o fundamentalismo caracteriza-se por ser avesso a qualquer tipo de diferenciação em relação às maiorias, aos poderes estabelecidos ou às tendências do momento, levando à subserviência dos não alinhados.

Historicamente, a modernidade veio quebrar esta mentalidade uniformista monolítica ao abrir caminho à secularização da sociedade, à separação entre fé e razão, entre religião e política, entre Igreja e Estado. Foram conquistas que trouxeram benefícios a ambas as partes, respeitando-se nas suas diferenças. Hoje, alguns querem voltar atrás numa tentativa de rejeitar o que é novo e o que é reforma, condenando ideologias e movimentos sociais diferentes dos seus que, no seu entender, simbolizam o mal ao desencaminharem a sociedade de sua moral. Como encarar tal atitude? Seria certamente dar um passo atrás e retornar a uma perspectiva fechada, uniformista, dogmática e intolerante.

Em Portugal o fundamentalismo foi-se sentindo em várias épocas históricas. Na monarquia, o Estado português era confessional: «Nas Constituições Portuguesas de 1822, 1826 e 1838 pode verificar-se que a Religião Católica Apostólica Romana era a religião do Estado e a referência ao ensino do catecismo e à moral pública era explícita e obrigatória (...):

CONSTITUIÇÃO DE 1822 — (...) Art. 25º – A religião da Nação Portuguesa é a Católica Apostólica Romana. Permite-se contudo aos estrangeiros o exercício de seus cultos. (...) Art. 237º – Em todos os lugares do reino onde convier, haverá escolas suficientemente dotadas, em que se ensine a mocidade portuguesa de ambos os sexos a ler, escrever e contar, e o catecismo das obrigações religiosas e civis» (in Meireles-Coelho, 2005: 36-37).

O exercício de outras religiões só era permitido aos estrangeiros. O poder eclesiástico tinha forte influência pautando o desenvolvimento histórico, espiritual e temporal da sociedade portuguesa. O dogmatismo da sua doutrina não permitia grandes liberdades de pensamento e de comportamentos, fazendo com que a moral cristã servisse de orientação a legislação. Tudo o que fosse deste mundo era conotado de pecaminoso. A autonomia da ciência em relação à fé era afectada.

Chegados ao poder, os republicanos depressa apontaram o dedo à Igreja Católica como a principal responsável pelo atraso intelectual e social em que os portugueses viviam. Sob o pretexto de neutralismo, a I República procurou combater o dogmatismo religioso da sociedade portuguesa, sem tolerância e sem livre pensamento. Assim, o laicismo da I República é também uma espécie de fundamentalismo, impondo a todos seus valores, sem abertura à diversidade. Nas sociedades ocidentais, e também na portuguesa, a religião, vista de uma forma tradicional, vai perdendo sua influência e poder enquanto a política vai-se emancipando e substituindo-se àquela. Acaba mesmo por se manifestar de

forma absolutizante: «a política torna-se a instância que decide tudo, a actividade dominante à qual todas as outras devem estar subordinadas; (...) a política tende a substituir a religião como o fundamento primeiro e último da vida social; ela torna-se um novo suporte do sagrado; tomando o lugar da revelação religiosa e da metafísica, ela pretende ser o único lugar e fonte de verdade» (in Sironneau, 1986, citado por Araújo, 1994: 110). Estamos perante uma nova religião: a religião política.

O próprio grão-mestre da maçonaria Magalhães Lima (1851-1928) reconheceu na sua obra *Episódios da minha vida* estar desiludido não com a República mas com os republicanos e seus métodos de intolerância utilizados. Por isso, afirma: «A época dos *matafrades* passou. A intolerância é incompatível com o espírito do século. Contrapor um dogma a outro dogma é um absurdo» (in Meireles-Coelho, 2005: 306). E a escola tornou-se o instrumento por excelência para transmitir (impor) os valores e a ideologia do poder estabelecido: «a laicização oficial da escola foi uma imposição autoritária, atribuindo-se o Governo um poder que não lhe pertence: decidir quais os valores supremos (tal é a índole dos valores éticos!) a que os cidadãos devem aderir. No fundo, a escola neutra é uma escola colocada ao serviço da ideologia no poder — como historicamente se tem verificado» (Rocha, 1984: 361).

O golpe militar de 28 de Maio de 1926 pôs termo à I República. O país estava já cansado da contínua instabilidade política e do adiamento de soluções para a má situação económica e financeira em que se encontrava. Os militares que implementaram a ditadura militar não eram capazes de «arrumar a casa» e foram, por duas vezes, à Universidade de Coimbra buscar um jovem professor de Finanças, o doutor António de Oliveira Salazar, inicialmente para ministro das Finanças, depois para Presidente do Conselho (tomada de posse em 11 de Abril de 1933). Salazar sempre foi determinado em relação aos seus objectivos e aos destinos do país, aliás bem expresso na sua conhecida frase: «sei muito bem o que quero e para onde vou» (in Salazar, *Discursos* 1928-1934, Coimbra, 1935, 5; citado por Carvalho, 1986: 722). Desde logo, implementou o princípio «tudo pela Nação, nada contra ela», para a defender dos que a ela se oponham, subvertendo a ordem estabelecida e pretendiam tomar o poder pela força: o comunismo era o inimigo número um.

A Constituição de 1933 continuou com a aconfessionalidade do Estado, que não tinha religião nem anti-religião oficial, retomou os valores e as tradições que haviam sido silenciados pela I República e orienta o ensino público pelos princípios da religião e moral católicas tradicionais no País: «Nós não compreenderíamos – nós não poderíamos consentir – que a escola portuguesa fosse neutra neste pleito e ultrapassaria todos os limites

que, velada ou claramente, por actos positivos ou por omissão dos seus deveres, ela trabalhasse contra Portugal e ajudasse os inimigos da nossa civilização. Por mais longe que vá a nossa tolerância perante as divergências doutrinárias que em muitos pontos dividem os homens, nós somos obrigados a dizer que não conhecemos liberdade contra a Nação, contra o bem comum, contra a família, contra a moral» (in Salazar, *Discursos* 1928-1934, citado por Meireles-Coelho, 2005: 328).

Depois da II Guerra Mundial (1939-1945), a ONU tem sido a grande defensora da tolerância pela aceitação das diversidades. No entanto são mostradas todos os dias cenas chocantes de violências pela não aceitação de diferenças.

3.2. Passos para a tolerância

Norteadas pelo ideal de liberdade e de autodeterminação do homem, já a sociedade do séc. XIX trouxera coisas novas, sobretudo nos campos da ciência e da técnica, da economia e também da educação. Os problemas daí decorrentes levaram intelectuais e políticos a irem à procura de soluções, muitas vezes, radicais e fundamentalistas. Foi assim que surgiram os movimentos comunista e fascista, emergentes no princípio do séc. XX (1919-1920...), os quais deram origem a vários regimes autoritários, dividindo a Europa: ditaduras comunistas a leste e ditaduras anticomunistas a ocidente (Meireles-Coelho, 2005: 11). Todos sabemos quais foram as consequências: 58 milhões de mortos no total das duas guerras. As duas grandes guerras foram a expressão máxima do fundamentalismo intolerante entre nações que marcaram o século passado. Ironia das ironias, o séc. XX, «justamente titulado como o século da liberdade, [torna-se assim] o século da intolerância [...]» (Carneiro, 1995: 115).

A *Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão* (1789-08-26), fruto da Revolução Francesa, veio dar valor ao homem cidadão do Estado onipotente em formação cujo poder derivava do povo contra o homem vassalo do antigo regime em que o poder vinha de Deus através de castas monárquicas e religiosas. Ao longo do século XIX e primeira metade do século XX a Revolução Francesa foi a fonte dos ultranacionalismos e imperialismos que levaram às mais devastadoras guerras da humanidade. Com as duas grandes guerras mundiais, a dignidade da pessoa humana tinha batido no fundo. Nunca se desce- ra tão baixo. Era necessário renascer, repor os níveis de confiança e de esperança no futuro. Era necessário reconciliar, dar novamente as mãos, unir...

Depois da II Guerra Mundial a humanidade encontrou um novo paradigma: o ser humano na *Declaração Universal dos Direitos Humanos* (1948-12-10), feita contra a onipotência

dos Estados: «A II Guerra Mundial (1939-1945), marcou o fim da idade contemporânea (e do laicismo, dos nacionalismos exacerbados e do *chauvinismo*) e o início da era da globalização e do pluralismo (da visão universal, da tolerância e do multiculturalismo)» (Coeelho, 1995a: 33-34). Aquela que é considerada a carta magna da ONU, foi uma declaração de compromisso e de tolerância das nações que subscreveram o documento, para que não mais se repetissem aqueles actos de barbárie, que tiveram origem no desconhecimento e no desprezo dos Direitos Humanos, e que tanto envergonham e revoltam a humanidade. Foi um acreditar num mundo novo em que, libertos do terror e da miséria, os seres humanos se tornariam livres de falar e de crer; foi um acreditar de novo nos seus direitos fundamentais, na dignidade e no valor de cada pessoa humana; na igualdade de direitos dos homens e das mulheres; foi, enfim, um enterrar do machado de guerra e um encorajar o desenvolvimento de relações amistosas entre as nações (DUDH, preâmbulo).

Mas esta vontade expressa na declaração não teve efeitos imediatos na vida concreta dos indivíduos e nações. Alguns anos mais tarde, outra instituição reconhecida — a Igreja Católica — desse outro passo de grande importância quer para a humanidade, quer para si própria: o Concílio Vaticano II (1962-1965), por iniciativa do papa João XXIII. Aquando da abertura dos trabalhos, o Cardeal Suenens sugeriu a todos os participantes que a reflexão sobre a Igreja fosse feita segundo dois vectores: *ad intra*, versando sobre a essência da Igreja (o que é), e do qual resultou a constituição dogmática *Lumen Gentium*; e *ad extra*, debruçando-se sobre a existência da mesma Igreja (para quê), vindo a resultar na constituição pastoral *Gaudium et Spes*. Existia já a consciência, ao nível «das cúpulas», de que era necessário renovar a própria Igreja, *intramuros*, para que a sua atitude perante o mundo, *extramuros*, fosse também mais consentânea com a sua verdadeira missão, de abertura e de amor ao próximo. No seio da comunidade eclesial, essa consciência era já vivenciada pelas «bases», um pouco por todo o lado, com gestos e movimentos que iam imitando o seu fundador, Jesus, na ajuda aos mais pobres e necessitados. Em Portugal, o P.^o Abel Varzim (1902-1964) foi um desses exemplos paradigmáticos de uma Igreja ao serviço dos mais pobres. Activo defensor da causa social, foi incansável na dedicação pelo melhoramento das condições de vida e laborais dos trabalhadores portugueses e crítico do corporativismo salazarista. Expressão viva de uma dinâmica transformadora, cimentada numa grande fidelidade ao seu mestre e à divulgação e vivência da Doutrina Social da Igreja, a sua actividade ultrapassa o mero foro religioso e, necessariamente, estende-se até ao social e político. Fundador da Acção Católica em Portugal, tem no jornal *O Trabalhador* um meio eficaz de luta pelos direitos dos

trabalhadores, sendo um forte aliado do movimento sindical que, então, lutava, contra o regime opressor salazarista, por melhores condições de vida.

A 7 de Novembro de 1965, o papa Paulo VI promulga a Declaração sobre a liberdade religiosa *Dignitatis Humanae* (DH) que, tal como o próprio Concílio Vaticano II, foi um passo arrojado em termos de tolerância, numa sociedade cada vez mais livre e plural. Em matéria tão sensível como a questão religiosa, em que cada indivíduo é dono das suas próprias convicções, não havendo, pois, grande «margem de manobra», foi significativo para a época que um documento deste género viesse afirmar categoricamente que «...todos os homens devem estar livres de coacção, quer por parte dos indivíduos, quer dos grupos sociais ou qualquer autoridade humana; e de tal modo que, em matéria religiosa, ninguém seja forçado a agir contra a sua própria consciência, nem impedido de proceder segundo a mesma [...]» (DH, 2). E o fundamento deste direito, assim como de outros direitos invioláveis, assenta na própria dignidade de cada ser humano, devendo ser reconhecido não somente na ordem jurídica da sociedade, mas também se torne um direito civil (DH, 2). Por outro lado, ao analisar a *Gaudium et Spes*, constatamos haver uma postura diferente da Igreja Católica na abordagem dos problemas do homem e da humanidade relativamente ao passado. Dá-se agora primazia ao método indutivo, o qual privilegia o movimento ascendente, do homem para Deus, e não ao contrário: «Tudo quanto existe sobre a terra deve ser ordenado em função do homem, como seu centro e seu termo: neste ponto existe um acordo quase geral entre crentes e não-crentes» (GS, 12). Assim, cada homem e toda a humanidade fazem todos parte da família de Deus a ser salva: «As alegrias e as esperanças, as tristezas e as angústias dos homens de hoje, sobretudo dos pobres e de todos aqueles que sofrem, são também as alegrias e as esperanças, as tristezas e as angústias dos discípulos de Cristo [...]» (GS, 1). Esta unidade e igualdade radica na vontade de Deus Pai que nos torna todos como irmãos, assim como na própria natureza humana: «A igualdade fundamental entre todos os homens deve ser cada vez mais reconhecida, uma vez que, dotados de alma racional e criados à imagem de Deus, todos têm a mesma natureza e origem [...]» (GS, 29). Esta igualdade da natureza e da origem humanas deverá levar a uma igualdade efectiva. Por isso, acrescenta a *Gaudium et Spes*: «...deve superar-se e eliminar-se, como contrária à vontade de Deus, qualquer forma social ou cultural de discriminação, quanto aos direitos fundamentais da pessoa, por razão de sexo, raça, cor, condição social, língua ou religião. É realmente de lamentar que esses direitos fundamentais da pessoa ainda não sejam respeitados em toda a parte. Por exemplo, quando se nega à mulher o poder de escolher livremente o esposo ou o estado de vida ou de conseguir uma educação e cultura iguais às do

homem» (GS, 29). Esta viragem no seio da Igreja Católica está bem espelhada na mudança de interpretação dada à paradigmática expressão *fora da Igreja não há salvação*, admitindo-se agora a possibilidade de todos os seres humanos poderem ser salvos e não só os fiéis baptizados.

Após décadas sobre aqueles dois grandes acontecimentos para a humanidade (a DUDH e o Concílio Vaticano II), continuamos a assistir, nos nossos dias, a novas ameaças à paz e à ordem social, originadas por tensões étnicas, sociais e religiosas; ao aumento das desigualdades económicas e sociais; a constantes actos de intolerância, de xenofobia e de exclusão de pessoas, culturas e raças; enfim, continuam a não serem respeitados muitos dos direitos de cada um. Nunca se falou tanto de tolerância, mas pouco tem sido praticada.

Atenta aos sinais dos tempos, a UNESCO, na sua 28ª reunião da Conferência Geral (Paris, 1995-11-16), aprovava a *Declaração de Princípios sobre a Tolerância*. O documento chama a atenção para a condição de diversidade em que se vive, numa «época marcada pela globalização da economia e pela aceleração da mobilidade, da comunicação, da integração e da interdependência, das migrações e dos deslocamentos de populações, da urbanização e da transformação das formas de organização social» (DPT, art. 3º). Estas características são propícias ao eclodir de manifestações de intolerância, de marginalização de grupos vulneráveis e de fenómenos de exclusão. Sem tolerância, são os direitos fundamentais dos indivíduos e dos grupos sociais que ficam em causa. A tolerância é o único caminho para a paz, para o desenvolvimento e para a democracia, porque é uma atitude que obriga a uma autocrítica e a aceitar o adversário tal como ele é (Héritier, 1997: 113).

Nesse documento, a UNESCO define tolerância como um sentimento de estima e de consideração que se tem por outro diferente de mim: «A tolerância é o respeito, a aceitação e a apreço da riqueza e da diversidade das culturas de nosso mundo, de nossos modos de expressão e de nossas maneiras de exprimir nossa qualidade de seres humanos. [...] A tolerância é a harmonia na diferença. [...]» (DPT: 1, 1). É uma atitude que implica a aceitação da pluralidade e da diferença, não só de um dever ético, mas de uma necessidade política e jurídica (DPT: 1, 1), de um reconhecimento e admiração por outras culturas e outras expressões. Ao mesmo tempo, implica aceitar com naturalidade sua integração na comunidade, a qual só se tornará efectiva com a partilha comum de direitos e deveres. O contrário, o silêncio, a não intervenção ou mesmo o desprezo por esses direitos e deveres, poderia levar a tolerar situações intoleráveis: «A tolerância passiva

conduz à intolerância activa ou deixa-lhe o caminho aberto» (Héritier, 1997: 114). Por isso, a UNESCO sublinha que «a tolerância não é concessão, condescendência, indulgência [...] mas uma atitude activa fundada no reconhecimento dos direitos universais da pessoa humana e das liberdades fundamentais do outro». (DPT: 1, 2).

A fim de promover a tolerância num mundo onde a intolerância está a crescer, além do estado, é importante que outras instituições sociais e civis tenham um papel preponderante. À cabeça está a escola, já que «a educação é o meio mais eficaz de prevenir a intolerância» (DPT: 4.1). Não sendo uma tarefa unicamente da escola, a educação para a tolerância e para o respeito do outro ganha particular relevância no âmbito escolar onde a multiculturalidade e o convívio de diferentes minorias está cada vez mais presente. Porém, ensinar a tolerância obriga a redobrados cuidados: «É que os valores e, em particular, a tolerância não podem ser objecto de ensino, no estrito sentido do termo: querer impor valores previamente definidos, pouco interiorizados, leva no fim de contas à sua negação, porque só têm sentido se forem livremente escolhidos pela pessoa. A escola pode, quando muito, criar condições para a prática quotidiana da tolerância, ajudando os alunos a ter em consideração os pontos de vista dos outros e estimulando, por exemplo, a discussão de dilemas morais ou de casos que impliquem opções éticas» (Delors, 1996: 51). A tolerância deve apoiar-se no pluralismo, no respeito pela diversidade de indivíduos e culturas, condição essencial para a construção da democracia e de uma sociedade mais justa e solidária. Na escola, aprende-se a respeitar essa diversidade, ensinando os direitos e liberdades de cada um e incentivando à protecção dos direitos e liberdades dos outros (UNESCO, 1995: art. 4º, 1).

Dada a importância de que se reveste no âmbito deste trabalho, transcreve-se aqui na íntegra a Declaração de Princípios sobre a Tolerância, da UNESCO:

Artigo 1º - Significado da tolerância

1.1 A tolerância é o respeito, a aceitação e a apreço da **riqueza e da diversidade das culturas** de nosso mundo, de nossos modos de expressão e de nossas maneiras de exprimir nossa qualidade de seres humanos. É fomentada pelo conhecimento, a abertura de espírito, a comunicação e a **liberdade de pensamento, de consciência e de crença**. A tolerância é a **harmonia na diferença**. Não só é um dever de ordem ética; é igualmente uma necessidade política e jurídica. A tolerância é uma virtude que torna a paz possível e contribui para substituir uma cultura de guerra por uma cultura de paz.

1.2 A tolerância não é concessão, condescendência, indulgência. A tolerância é, antes de tudo, uma atitude activa fundada no **reconhecimento dos direitos universais da pessoa humana e das liberdades fundamentais do outro**. Em nenhum caso a tolerância poderia ser invocada para justificar lesões a esses valores fundamentais. A tolerância deve ser praticada pelos indivíduos, pelos grupos e pelo Estado.

1.3 **A tolerância é o sustentáculo dos direitos humanos, do pluralismo (inclusive o pluralismo cultural), da democracia e do Estado de Direito**. Implica a rejeição do dogmatismo e do absolutismo e fortalece as normas enunciadas nos instrumentos internacionais relativos aos direitos humanos.

1.4 Em consonância ao respeito dos direitos humanos, praticar a tolerância não significa tolerar a injustiça social, nem renunciar às próprias convicções, nem fazer concessões a respeito. A prática da tolerância significa que toda pessoa tem a livre escolha de suas convicções e aceita que o outro desfrute da mesma liberdade. Significa aceitar o fato de que **os seres humanos, que se caracterizam naturalmente pela diversidade de seu aspecto físico, de sua situação, de seu modo de expressar-se, de seus comportamentos e de seus valores, têm o direito de viver em paz e de ser tais como são.** Significa também que ninguém deve impor suas opiniões a outrem.

Artigo 2º - O papel do Estado

2.1 No âmbito do Estado a tolerância exige justiça e imparcialidade na legislação, na aplicação da lei e no exercício dos poderes judiciário e administrativo. Exige também que todos possam desfrutar de oportunidades económicas e sociais sem nenhuma discriminação. A exclusão e a marginalização podem conduzir à frustração, à hostilidade e ao fanatismo.

2.2 A fim de instaurar uma sociedade mais tolerante, os Estados devem ratificar as convenções internacionais relativas aos direitos humanos e, se for necessário, elaborar uma nova legislação a fim de garantir igualdade de tratamento e de oportunidades aos diferentes grupos e indivíduos da sociedade.

2.3 Para a harmonia internacional, torna-se essencial que os indivíduos, as comunidades e as nações aceitem e respeitem o carácter multicultural da família humana. **Sem tolerância não pode haver paz e sem paz não pode haver nem desenvolvimento nem democracia.**

2.4 A intolerância pode ter a forma da marginalização dos grupos vulneráveis e de sua exclusão de toda participação na vida social e política e também a da violência e da discriminação contra os mesmos. Como afirma a Declaração sobre a Raça e os Preconceitos Raciais, " **Todos os indivíduos e todos os grupos têm o direito de ser diferentes**" (art. 1.2).

Artigo 3º - Dimensões sociais

3.1 No mundo moderno, a tolerância é mais necessária do que nunca. Vivemos uma época marcada pela globalização da economia e pela aceleração da mobilidade, da comunicação, da integração e da interdependência, das migrações e dos deslocamentos de populações, da urbanização e da transformação das formas de organização social. Visto que inexistia uma única parte do mundo que não seja caracterizada pela diversidade, a intensificação da intolerância e dos confrontos constitui ameaça potencial para cada região. Não se trata de ameaça limitada a esse ou aquele país, mas de ameaça universal.

3.2 A tolerância é necessária entre os indivíduos e também no âmbito da família e da comunidade. A promoção da tolerância e a aprendizagem da abertura do espírito, da escuta mútua e da solidariedade devem realizar-se nas escolas e nas universidades, por meio da educação não formal, nos lares e nos locais de trabalho. Os meios de comunicação devem desempenhar um papel construtivo, favorecendo o diálogo e debate livres e abertos, propagando os valores da tolerância e ressaltando os riscos da indiferença à expansão das ideologias e dos grupos intolerantes.

3.3 Como afirma a Declaração da UNESCO sobre a Raça e os Preconceitos Raciais, medidas devem ser tomadas para assegurar a igualdade na dignidade e nos direitos dos indivíduos e dos grupos humanos em todo o lugar onde isso seja necessário. Para tanto, deve ser dada atenção especial aos grupos vulneráveis social ou economicamente desfavorecidos, a fim de lhes assegurar a protecção das leis e regulamentos em vigor, sobretudo em matéria de moradia, de emprego e de saúde, de respeitar a autenticidade de sua cultura e de seus valores e de facilitar, em especial pela educação, sua promoção e sua integração social e profissional.

3.4 A fim de coordenar a resposta da comunidade internacional a esse desafio universal, convém realizar estudos científicos apropriados e criar redes, incluindo a análise, pelos métodos das ciências sociais, das causas profundas desses fenómenos e das medidas eficazes para enfrentá-las, e também a pesquisa e a observação, a fim de apoiar as decisões dos Estados Membros em matéria de formulação política geral e acção normativa.

4. Artigo 4º - Educação

4.1 **A educação é o meio mais eficaz de prevenir a intolerância.** A primeira etapa da educação para a tolerância consiste em **ensinar aos indivíduos quais são seus direitos e**

suas liberdades a fim de assegurar seu respeito e de incentivar a vontade de proteger os direitos e liberdades dos outros.

4.2 A educação para a tolerância deve ser considerada como imperativo prioritário; por isso é necessário promover métodos sistemáticos e racionais de ensino da tolerância centrados nas fontes culturais, sociais, económicas, políticas e religiosas da intolerância, que expressam as causas profundas da violência e da exclusão. As políticas e programas de educação devem contribuir para o desenvolvimento da compreensão, da solidariedade e da tolerância entre os indivíduos, entre os grupos étnicos, sociais, culturais, religiosos, linguísticos e as nações.

4.3 A educação para a tolerância deve visar a contrariar as influências que levam ao medo e à exclusão do outro e deve ajudar os jovens a desenvolver sua capacidade de exercer um juízo autónomo, de realizar uma reflexão crítica e de raciocinar em termos éticos.

4.4 Comprometemo-nos a apoiar e a executar programas de pesquisa em ciências sociais e de educação para a tolerância, para os direitos humanos e para a não-violência. Por conseguinte, torna-se necessário dar atenção especial à melhoria da formação dos docentes, dos programas de ensino, do conteúdo dos manuais e cursos e de outros tipos de material pedagógico, inclusive as novas tecnologias educacionais, a fim de formar cidadãos solidários e responsáveis, abertos a outras culturas, capazes de apreciar o valor da liberdade, respeitadores da dignidade dos seres humanos e de suas diferenças e capazes de prevenir os conflitos ou de resolvê-los por meios não violentos.

Artigo 5º - Compromisso de agir

Comprometemo-nos a fomentar a tolerância e a não-violência por meio de programas e de instituições no campo da educação, da ciência, da cultura e da comunicação.

Artigo 6º - Dia Internacional da Tolerância

A fim de mobilizar a opinião pública, de ressaltar os perigos da intolerância e de reafirmar nosso compromisso e nossa determinação de agir em favor do fomento da tolerância e da educação para a tolerância, nós proclamamos solenemente o dia 16 de Novembro de cada ano como o Dia Internacional da Tolerância. (Declaração de Princípios sobre a Tolerância, aprovada pela Conferência Geral da UNESCO, 28ª reunião. Paris, 16-11-95, in <http://www.dhnet.org.br/direitos/sip/onu/paz/dec95.htm>)

3.3. Educar para a tolerância é educar para os direitos humanos

Na educação tradicional apontava-se frequentemente para o magistrocentrismo, o doutrinamento, a disciplina imposta e a obediência passiva. Era uma educação concebida no sentido de *educare* (=amamentar), isto é, introduzir algo no aluno de que ele tem necessidade, segundo modelos pré-determinados, para que ele reproduzisse e perpetuasse valores vigentes e se integrasse na sociedade de forma passiva. Ao contrário, no modelo da escola nova, o aluno é o centro da educação (puerocentrismo), ao mesmo tempo que é encarado como uma semente cheia de potencialidades que é possível ajudar a desenvolver (*educere*). No primeiro modelo a principal preocupação é fazer da criança um adulto em miniatura. No segundo, é possibilitar os meios para que ela aprenda a ser autónoma. No primeiro, educa-se para o cumprimento rígido dos deveres. No segundo, a criança toma consciência dos deveres a partir da descoberta e do exercício dos seus direitos. No primeiro modelo, todos são educados da mesma forma (uniformização) sem ter em conta a origem e as capacidades de cada um. No segundo, valoriza-se a diferença e a realidade de cada um (heterogeneidade).

Ora, é neste segundo modelo de escola que é possível entender o que é a tolerância, a liberdade e a responsabilidade, a igualdade de oportunidades, a solidariedade, a cidadania democrática e a democracia participativa... os direitos humanos. Mesmo questões importantes para a escola, como a indisciplina e a violência, deixariam de ser problemas de primeira instância para se tornarem secundários, se este modelo fosse, na prática, implementado. O que se constata, no entanto, é que, na maioria das escolas, continuamos a adoptar o primeiro modelo de educação, orientado para a obediência passiva dos alunos, fazendo tábua rasa dos seus direitos, da participação e da democracia. Ora, será sempre oportuno ter presente o que, desde em 1986, os princípios de LBSE defendem para o ensino básico: o direito de todos à educação assente na abertura aos valores da convivência cultural e da tolerância. Aí se refere explicitamente como o sistema educativo se deve organizar de forma a:

«Assegurar o direito à diferença, mercê do respeito pelas personalidades e pelos projectos individuais da existência, bem como da consideração e valorização dos diferentes saberes e culturas» (art. 3º, d). E ainda: «O sistema educativo responde às necessidades resultantes da realidade social, contribuindo para o desenvolvimento pleno e harmonioso da personalidade dos indivíduos, incentivando a formação de cidadãos livres, responsáveis, autónomos e solidários e valorizando a dimensão humana do trabalho» (art. 2º, 4).

Parece, pois, difícil dissociar tolerância e direitos humanos. O assegurar do direito à diferença é somente possível pelo assegurar dos direitos inalienáveis de cada um. Assim defende a UNESCO (1995):

A tolerância é o sustentáculo dos direitos humanos, do pluralismo (inclusive o pluralismo cultural), da democracia e do Estado de Direito. Implica a rejeição do dogmatismo e do absolutismo e fortalece as normas enunciadas nos instrumentos internacionais relativos aos direitos humanos (Declaração de Princípios sobre a Tolerância, 1.3).

Todavia, os direitos de cada indivíduo não têm por base o facto de ele ser cidadão de um determinado Estado, mas prende-se com a sua humanidade e com o facto de pertencer à família humana, ser um cidadão do mundo, mesmo que seja apátrida.

Quando falamos de educação para valores na escola plural é forçoso falar de direitos humanos. Não matar, não roubar, respeitar o próximo, honrar pai e mãe... são princípios de uma escola para todos, de todas raças, culturas e religiões. Mas, se a educação para valores não se faz em termos teóricos, sem compromisso, a promoção dos direitos humanos não se faz sem capacidade para ser tolerante.

Educar para os direitos humanos tanto pode ser feito de forma explícita, enquadrada numa área de formação pessoal e social, com programas e estratégias específicos, como também poderá fazer-se implicitamente «através das atitudes não programadas dos professores, através da cultura tácita da escola, através do currículo oculto, através, em

suma, do *ethos* escolar partilhado e difundido simbólica e efectivamente nas interações entre os diferentes grupos que compõem a comunidade escolar» (Gonçalves, 2002: 299). Neste sentido, todos são responsáveis para que os direitos humanos estejam presentes na escola: desde o professor de Português, de Matemática, de Educação Física ou de Educação Moral. Porque são padrões essenciais para que todos os seres humanos vivam dignamente, e que permitem a realização plena da pessoa e da sociedade, exige de todos os educadores a responsabilidade de os promover incessantemente.

À educação cabe também a promoção dos direitos humanos e das liberdades fundamentais, num clima de tolerância e compreensão (DUDH, art. 26º, 2). O desenvolvimento das nações e a manutenção da paz tem de começar nos bancos da escola, onde o aluno aprende a (con)viver com os outros, lado a lado. Os sistemas de ensino devem ter como objectivo educar cidadãos receptivos a outras culturas, que respeitem a dignidade e as diferenças humanas e sejam capazes de resolver os conflitos pela via da não-violência. A paz entre os povos está nas mãos da educação, e é consequência do que ela consiga fazer ao nível do desenvolvimento de valores, atitudes e comportamentos nas crianças e jovens, ou, por outras palavras, ao nível da formação pessoal e social. É na educação que começamos a construir a paz mundial. Investir na educação é investir no futuro da humanidade.

3.4. A questão da liberdade religiosa

Um dos direitos fundamentais do indivíduo é a liberdade de pensamento, de consciência e de religião:

«Toda a pessoa tem direito à liberdade de pensamento, de consciência e de religião: este direito implica a liberdade de mudar de religião ou de convicção, assim como a liberdade de manifestar a religião, sozinho ou em comum, tanto em público como em privado, pelo ensino, pela prática, pelo culto e pelos ritos» (DUDH, art. 18º).

Mas como poderá manifestar-se este direito na escola? É que, falar de ensino religioso é sempre uma questão de difícil abordagem, como difícil é haver consenso numa matéria tão delicada porque do foro da consciência de cada um. Muito mais numa escola não confessional. Embora em Portugal o ensino religioso esteja garantido pela Constituição, e pela Concordata (nº 19) no caso da EMRC, não é consensual que ele deva estar lá. Pelo menos, enquanto não for encontrada a forma como ele pode participar para os objectivos da escola referidos no primeiro capítulo deste trabalho. Ora, sabendo que esses objectivos passam por possibilitar ao aluno um desenvolvimento integral, «preparando o [aluno] para uma reflexão consciente sobre os valores espirituais, estéticos, morais e cívicos [...]» (LBSE: art. 3º, b), parece abrir-se aqui uma porta para o ensino religioso.

O direito a um ensino plural e tolerante também em matéria religiosa é salvaguardo pela LBSE, onde se afirma que:

(...) 3. No acesso à educação e na sua prática é garantido a todos os portugueses o respeito pelo princípio da liberdade de aprender e de ensinar, com tolerância para com as escolhas possíveis, tendo em conta, designadamente, os seguintes princípios: — a) **O Estado não pode atribuir-se o direito de programar a educação e a cultura segundo quaisquer directrizes filosóficas, estéticas, políticas, ideológicas ou religiosas;** — b) O ensino público não será confessional; — c) É garantido o direito de criação de escolas particulares e cooperativas. (LBSE, art. 2º).

Para alguns autores, como Roberto Carneiro, «a educação religiosa constitui parte importante e inalienável da formação integral da pessoa humana [...] assim como do desenvolvimento de personalidades efectivamente conscientes do valor da interculturalidade» (Carneiro, 1995: 122). Sempre no respeito pela liberdade individual, a educação religiosa deverá fomentar o espírito ecuménico, aproximando pessoas de credos diferentes, e nunca procurar o fanatismo e o fundamentalismo das suas crenças. Dessa forma, também ela estará a educar para a tolerância.

Por outro lado, porque ao Estado não compete seguir quaisquer directrizes filosóficas, estéticas, políticas, ideológicas ou religiosas (LBSE: art. 2º, 3), no que ao aspecto religioso diz respeito, o Estado será não confessional. Mas esta não confessionalidade, não o iliba de reconhecer a religião como fenómeno universal e como dimensão fundamental da vida humana. Logo, também não o desresponsabiliza de cooperar com as diversas comunidades religiosas, mormente as mais representativas. Em 1926, em tese apresentada ao Congresso da esquerda Democrática sobre *o problema da educação nacional*, já Leonardo Coimbra resolvia esta questão da seguinte forma: «Não tem o estado o direito de coibir qualquer religião de acrescentar à educação cultural humana a educação pelo seu doutrinário religioso, quando os seus adeptos o queiram para si e para as pessoas de quem são os legítimos representantes. O contrário é ferir o próprio espírito de liberdade que deve animar a alma da cultura humana, pois é anticientífico esquecer o valor das religiões, como fontes de vida social...» (Coimbra, citado por Meireles-Coelho, 2005: 293). Desta forma é que podemos afirmar existir plena cooperação do Estado com os indivíduos ou comunidades religiosas:

«O Estado cooperará com as igrejas e comunidades religiosas radicadas em Portugal, tendo em consideração a sua representatividade, com vista designadamente à **promoção dos direitos humanos, do desenvolvimento integral de cada pessoa e dos valores da paz, da liberdade, da solidariedade e da tolerância**» (lei nº 16/2001, de 22 de Junho, lei da liberdade religiosa, art. 5º).

Segundo esta mesma lei, a cooperação do Estado, no que diz respeito ao ensino religioso na escola, deverá ir ao encontro das convicções dos pais ou dos alunos com mais de 16 anos, e deverá ser dada liberdade às igrejas ou comunidades religiosas mais repre-

sentativas de definirem esse tipo de ensino:

Artigo 24º - Ensino religioso nas escolas públicas

1 — As igrejas e demais comunidades religiosas ou, em sua vez, as organizações representativas dos crentes residentes em território nacional, desde que inscritas, por si, ou conjuntamente, quando para o efeito professem uma única confissão ou acordem num programa comum, podem requerer ao membro do Governo competente em razão da matéria que lhes seja permitido ministrar ensino religioso nas escolas públicas do ensino básico e do ensino secundário que indicarem.

2 — A educação moral e religiosa é opcional e não alternativa relativamente a qualquer área ou disciplina curricular.

3 — O funcionamento das aulas de ensino religioso de certa confissão ou programa depende da existência de um número mínimo de alunos, que tenham, pelo encarregado de educação ou por si, sendo maiores de 16 anos, manifestado, expressa e positivamente, o desejo de frequentar a disciplina.

4 — Os professores a quem incumbe ministrar o ensino religioso não leccionarão cumulativamente aos mesmos alunos outras áreas disciplinares ou de formação, salvo situações devidamente reconhecidas de manifesta dificuldade na aplicação do princípio, e serão nomeados ou contratados, transferidos e excluídos do exercício da docência da disciplina pelo Estado, de acordo com os representantes das igrejas, comunidades ou organizações representativas. Em nenhum caso o ensino será ministrado por quem não seja considerado idóneo pelos respectivos representantes.

5 — Compete às igrejas e demais comunidades religiosas formar os professores, elaborar os programas e aprovar o material didáctico, em harmonia com as orientações gerais do sistema do ensino (lei nº 16/2001, de 22 de Junho, lei da liberdade religiosa).

Em Portugal, a tradição católica tem tido uma predominante presença na história e na cultura, mas são também significativas as presenças de outras igrejas cristãs, a par da presença judaica, da islâmica e da animista, sendo pouco significativa a presença do budismo, do confucionismo e do hinduísmo...

Compete, pois, ao Estado garantir uma educação integral de cada indivíduo, mas não lhe compete dizer como deverá ser orientada para todos da mesma maneira, ou seja, o Estado não pode impor nenhuma teoria ou posição oficial em nome de qualquer religião dominante ou minoritária, do agnosticismo ou do laicismo. Os Estados confessionais, como era a Monarquia constitucional portuguesa do séc. XIX e os Estados islâmicos actuais, têm uma religião oficial e dificilmente toleram alternativas. Os Estados laicistas, como era a I República portuguesa dos princípios do séc. XX e a França laica ainda hoje, são intolerantemente arreligiosos, porque são mesmo antirreligiosos. Nos Estados confessionais e laicistas a religião orientada oficialmente segundo “directrizes filosóficas, estéticas, políticas, ideológicas ou religiosas” torna-se num doutrinamento, considerado profético pelos fundamentalistas religiosos e esclarecido pelos fundamentalistas laicos. A posição da LBSE é, ao contrário, pluralista, deixando à(s) comunidade(s) a orientação da educação e da cultura.

A questão dos símbolos

Na questão da liberdade religiosa, não podíamos deixar de abordar a questão dos símbolos, que lhe é subjacente, tanto mais que, nos dias que correm, na França laica, «um aluno violento corre menos riscos de ser excluído definitivamente da escola do que uma rapariga de véu» (Dubet, 1997: 179).

Tal como na vida do dia-a-dia do ser humano e de uma determinada sociedade, também na área da educação os símbolos são importantes. A linguagem fria dos números e as fórmulas áridas das ciências exactas satisfazem nossa intelectualidade mas não nosso coração... Poderíamos mesmo dizer que os símbolos estão para a educação para valores como o tempero para a comida. Mas, o que são símbolos e que papel desempenham na educação?

O termo *Símbolo* vem da palavra latina *symbolum*, que significa 'sinal, marca distintiva, insígnia', que, por sua vez, é uma adaptação do grego *symbolon*, ou, que significava 'sinal, signo de reconhecimento', originalmente 'um objecto partido em dois, em que dois hospedeiros conservam cada um uma metade, transmitida a seus filhos; essas duas partes comparadas serviam para fazer reconhecer os portadores e para comprovar as relações da hospitalidade contraída anteriormente', donde 'signo, sinal, convenção' (DEHLP). Trata-se de uma terminologia que está ligada a antigos usos do foro jurídico em que o *symbolon* era um objecto (um anel, uma placa de argila, uma moeda...) dividido em duas (ou mais) partes iguais, cada uma das quais era entregue a um dos parceiros do acordo, em ordem a um futuro reconhecimento e compromisso recíproco. O valor do *símbolo* residia na capacidade que ele dava ao seu portador de caracterizar a sua identidade e de fazer valer os seus direitos: no momento em que as metades se reuniam, dava-se o reconhecimento recíproco dos parceiros e entravam em vigor as cláusulas do pacto por eles selado. Daí que o significado de *sim-bólico* esteja conotado com a ideia de reunir, juntar, pôr em comum, encontrar-se/reconhecer-se. Em oposição está o termo *dia-bólico* que expressa a ideia de separação, divisão, dispersão. Utilizar e dar a conhecer os símbolos como formas de expressão de crenças e culturas pode desempenhar um papel importante na educação para a tolerância, porquanto eles acentuam a ideia de complementaridade, contribuindo para a inclusão, para a unidade e para a paz entre todos.

«Como todo o sinal, o símbolo atesta. Ele faz ver, ou sentir, ou saber, ou compreender, outra coisa. A pátria na bandeira, a fé na cruz» (Reboul, 1992: 195). Mas o símbolo é mais do que um sinal. Enquanto este remete para algo diverso de si (ex. eu vejo o vermelho do semáforo e sei que devo parar), aquele une duas realidades da mesma ordem (ex.

o hastear da bandeira é expressão da nacionalidade). O símbolo não é um mero acto de conhecimento, mas torna presente o pacto (o significado), a própria realidade que representa. Por isso, quando alguém calca ou ofende a bandeira de uma nação, de facto humilha e ofende realmente o povo dessa pátria.

Os símbolos são, pois, a linguagem por excelência dos valores. Preocupada com a racionalidade e a eficácia, a educação moderna não valoriza os símbolos, contentando-se com meros sinais artificiais e funcionais. «Em literatura, evita-se textos literários, porque ‘arcaicos’, ‘fora da vida’ [...], troca-se o estudo dos clássicos pelo dos jornais, o das fábulas por poesias fabricadas para uso de crianças, transparentes e pueris. [...] Que perdemos com o símbolo? A expressão de um sentimento, um poder de comunicação, um convite a pensar» (Reboul, 1992: 218). Ao desvalorizar os símbolos, a educação subestima os valores. Daí que, hoje, seja cada vez mais difícil, para a família e para escola, educar para valores. Essa dificuldade aumenta porque o símbolo é polissémico, variando de cultura para cultura, de época para época. Dar a conhecer os símbolos específicos de cada cultura e de cada povo poderá ajudar a compreendê-los melhor e, assim, a respeitá-los.

Se uma comunidade educativa decide (unanimemente, sem oposição significativa) que a bandeira de um determinado clube deve estar visível na escola, será aceitável que o ministro da Educação a mande retirar porque um adepto de outro clube e que não pertence àquela comunidade educativa se acha agredido porque invoca que a escola é um lugar asséptico onde não podem entrar os clubismos? Ou: se uma comunidade educativa decide (unanimemente, sem oposição significativa) que ao lado da bandeira nacional devem estar também visíveis na escola as bandeiras dos países das crianças estrangeiras que frequentam essa escola, será aceitável que o ministro da Educação mande retirar as bandeiras que não a nacional, porque um nacionalista que não pertence àquela comunidade educativa se acha agredido porque invoca que a escola é um lugar privilegiado para cultivar a cidadania nacionalista?

Dir-se-á que as nossas comunidades educativas não estão habituadas a decidir grande coisa em democracia participativa, pluralista e tolerante. Por isso, pensa muita gente que, se o Estado não impuser valores iguais para todos, entramos na anarquia ou no relativismo ético. Os projectos educativos de escola nem sempre assumem valores a propor e a desenvolver para todos, embora respeitando as diversidades com tolerância, que não deve ser confundida com neutralidade ou relativismo ético.

3.5. A caminho de uma ética para todos?

Como já foi dito, o pluralismo e a tolerância na educação são condições necessárias a uma escola para todos e para cada um. De facto, é na aceitação da diversidade de culturas e de tradições que poderemos construir uma cidadania de cidadanias. Ao nível da ética, implica aceitar e coexistir com diferentes padrões morais de grupos e de sociedades diferentes. Será possível que, «apesar do pluralismo das culturas e da diversidade das morais, uns e outros (...) cheguem a acordo quanto a uma ética comum à espécie[?]» (Changeux, 1997: 30). Existem princípios ou regras morais que são reconhecidos universalmente e que poderiam constituir o tronco de uma ética comum para todos. Se, por um lado, a convivência de posições diametralmente opostas poderia levar a um extremar de fanatismos, por outro, seria perfeitamente desejável para todos «tentar discutir, compreender os argumentos contrários [e] expor os seus próprios princípios ao questionamento dos outros» (Fagot-Largeault, 1997: 56). Para tal, é imprescindível que as questões morais não sejam colocadas de forma deontológica (o que devemos fazer?), no estilo formal do imperativo categórico de Kant, mas de uma forma teleológica (qual é a melhor solução?), numa tentativa de chegar a convergências e consensos (Fagot-Largeault, 1997: 61).

Alguns pensam que, atendendo à sua experiência acumulada, as religiões seriam a plataforma ideal que serviria de base a uma nova ordem ética mundial que fosse para todos. Esta experiência assenta não tanto numa revelação divina, como sobretudo numa sabedoria humana milenar, numa aprendizagem do quotidiano do *savoir-faire* relativamente às coisas e às realidades da natureza para aplicar às profissões, assim como do *savoir-vivre* no âmbito das relações humanas e na necessidade de governo (Dinechin, 1999: 68-69). São os próprios textos sagrados testemunhos desta sabedoria popular, apresentando-se recheados de mil e um provérbios, fábulas, contos e parábolas (Dinechin, 1999: 69).

Mas, estariam as religiões organizadas preparadas para este desafio? Na vanguarda pela promoção de uma ética global parece estar o teólogo suíço Hans Kung, um dos pioneiros na elaboração da Declaração das religiões para uma ética global, aprovada no Parlamento das Religiões do Mundo, realizado em Chicago, em 1993. Parte de uma necessidade e de um pressuposto. A necessidade urgente em encontrar uma nova ordem mundial, e o pressuposto de que direitos sem moralidade não terão longa duração. Mesmo assim, Kung está consciente de que as religiões não podem «solucionar os problemas económicos, políticos e sociais do mundo, [mas] podem promover uma mudança na orientação interior, na mentalidade, no ‘coração’ das pessoas, e levá-las a uma ‘conversão’ de um

caminho falso para uma nova orientação da vida».

Nessa declaração, ética global é entendida como «um consenso fundamental sobre valores unificadores, patamares incondicionantes e atitudes pessoais, sem [o qual] qualquer comunidade será cedo ou tarde ameaçada pelo caos ou ditadura». Mas pergunta-se: que valores, que patamares, que atitudes? Segundo o documento, a ética global passa, antes de mais, por uma exigência fundamental: a de que todo o ser humano deve ser tratado humanamente. Isto significa que cada pessoa possui uma dignidade inalienável e intocável, independentemente do sexo, idade, raça, cor da pele, idioma, religião, opção política, ou origem nacional ou social. Como consequência, «os seres humanos devem sempre ser os sujeitos dos direitos, devem ser os fins, nunca [...] os meios (...)» para atingir determinados objectivos, sejam eles económicos, políticos, sociais, ou outros.

A declaração assenta em quatro directivas irrevogáveis:

Para uma cultura de não-violência e respeito pela vida — O mundo vive uma tendência para a violência e para o crime organizado, não apenas entre indivíduos como também entre grupos sociais, etnias, classes, raças, nações e religiões. Os atentados contra a vida são constantes: tortura, mutilação, prisioneiros, reféns... Ora, não matar ou, de forma positiva, ter respeito pela vida é uma das regras básicas das grandes religiões e das tradições éticas da humanidade. É necessário aprender a viver com as diferenças e a respeitar os direitos de todos.

Para uma cultura de solidariedade e de ordem económica justa — No mundo que se diz da igualdade e da fraternidade, continua a existir fome, desemprego, exploração e desigualdades cada vez mais abissais entre ricos e pobres. Ora, não roubar ou, de forma positiva, ser honesto é uma das regras básicas das grandes religiões e das tradições éticas da humanidade. É necessário aprender que todos os seres humanos usufruam do bem comum que é de todos, e que ninguém tem o direito de viver na abundância sem se importar com a indigência dos outros.

Para uma cultura de tolerância e uma vida honrada — O mundo em que vivemos está carregado de mentira, de demagogia e de hipocrisia. Ora, não mentir ou, de forma positiva, dizer a verdade é uma das regras básicas das grandes religiões e das tradições éticas da humanidade. É necessário aprender a pensar, a falar e a agir conforme a verdade.

Para uma cultura de direitos iguais e parceria entre homens e mulheres — A sociedade de hoje ainda é patriarcal, onde existe discriminação sexual e exploração de mulheres. Ora, não cometer imoralidades sexuais ou, de forma positiva, respeitar e amar o próximo

é uma das regras básicas das grandes religiões e das tradições éticas da humanidade. É necessário aprender que a sexualidade é algo de positivo e nunca um instrumento para destruir ou explorar.

De facto, as religiões dariam um forte contributo à educação moral se elas fossem as primeiras a caminharem juntas e a fomentarem entre si e os seus membros um espírito ecuménico. Nos últimos tempos, alguns passos foram dados, nomeadamente pelo papa João Paulo II e, mais recentemente, com a viagem do papa Bento XVI à Turquia, assim como a realização de encontros com as autoridades religiosas das igrejas católica e ortodoxa. Apesar do peso da história a dificultar esta caminhada conjunta, era necessário haver mais coragem para ir mais além. Não basta a convivência pacífica, é necessária a comunhão. Afinal, não é isso a tolerância de que fala a UNESCO: «a harmonia na diferença» (DPT, 1995)?

Pensar a escola como espaço onde todos aceitem os princípios de uma ética global parece utópico. Mas, porque ética global significa, neste caso, não a imposição de um determinado código de conduta, mas a aceitação de um conjunto de princípios e direitos inalienáveis de cada um, então é possível sonhar com uma escola onde essa ética seja de e para todos. Nesta perspectiva, não só podemos sonhar, como é nosso dever lutar por uma escola assim. Até porque esta plataforma comum já existe e chama-se Declaração Universal dos Direitos Humanos.

*

A história da humanidade está marcada por situações de intolerância, de que as duas guerras mundiais no século passado são o sintoma. Com a criação das Nações Unidas e a aprovação da DUDH, pretende-se reconstruir toda a família humana na base da tolerância. Já nessa altura havia a consciência de que a educação deve favorecer a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e todos os grupos raciais ou religiosos (DUDH, art. 26º, 2). Porém, nas últimas décadas, com o recrudescimento da intolerância e o emergir de vários fundamentalismos, é a UNESCO (1995) que vem dizer que a educação é o meio mais eficaz de prevenir a intolerância (DPT, 4.1). Porque ao educar para a tolerância estamos a educar para os direitos humanos e para o pluralismo (DPT, 1.3). Numa escola plural para todos não é possível pensar doutra maneira. Porém, a neutralidade na escola pública implica, por parte do estado, salvaguardar o direito de todos, cooperando com a comunidade e com todos os grupos nas suas escolhas, nomeadamente com as instituições religiosas. Em Portugal, a lei da liberdade religiosa prevê isso mesmo (art. 5º da lei nº 16/2001, de 22 de Junho). Ao nível da ética, o plura-

lismo implica aceitar e coexistir com diferentes padrões morais de grupos e de sociedades diferentes. Porém, ficaríamos a ganhar ou a perder se lutássemos por uma ética comum à humanidade? Há quem pense que esse seria o caminho e que, atendendo à sua tradição milenar, as religiões deveriam dar o primeiro passo.

4. Da heteronomia à autonomia

A indiferença cresce. Em lado algum o fenómeno é tão visível como no ensino, onde, em poucos anos, com a velocidade de um relâmpago, o prestígio e a autoridade dos docentes desapareceram quase por completo. Hoje, o discurso do Mestre encontra-se banalizado, dessacralizado, em pé de igualdade com o dos *media*, e o ensino é uma máquina neutralizada pela apatia escolar, feita de atenção dispersa e de cepticismo desenvolvido ante o saber. Grande desapontamento dos Mestres. É esta desafeção do saber que é significativa, muito mais que o tédio, de resto variável, dos alunos dos liceus. Assim, o liceu é menos parecido com uma caserna do que com um deserto (ressalvando-se o facto de a caserna ser ela própria um deserto), onde os jovens vegetam sem grande motivação ou interesse (Lipovetsky, 1983: 37).

A imagem que Gilles Lipovetsky nos transmite do ensino é a de um deserto que já não tem nada para dar aos jovens, numa sociedade caracterizada pelo fim das ideologias, e onde até as grandes obras contemporâneas exibem uma estética fria da exterioridade e da distância (Lipovetsky, 1983: 36), reflexo de que já não há nada a dizer. Este deserto, ou o vazio de sentido, tem a sua origem no descrédito em que caíram os princípios absolutos e intocáveis que até agora alicerçavam a nossa vida, tais como o saber, o poder, o trabalho, o exército, a família, a igreja, os partidos, etc. (Lipovetsky, 1983: 34). Sem estas balizas, deixam de existir referências e, pior do que isso, já não há procura de sentido(s) para a vida. É este deserto que hoje se vem designando como crise de valores. Na escola, se o próprio saber é relativizado, muito mais são os valores. Ao passar de heterónoma e universal, para autónoma, secularista e individual, a moral ficou abalada nos seus fundamentos, agora que vivemos numa sociedade que prefere falar de direitos individuais em vez de valores universais, mas que continua na busca de razões de viver com sentido(s). É urgente (re)descobrir os fundamentos da (educação) moral. Para isso, nada melhor do que fazer uma incursão evolutiva nas principais concepções ou ideais de vida moral das grandes épocas histórico-culturais da humanidade.

4.1. A educação moral na Grécia clássica

Ter uma vida verdadeiramente humana e feliz sempre foi uma preocupação do ser humano. No entanto, remonta à Grécia antiga a procura e uma reflexão mais sistemática de como obter essa felicidade (vida boa). Com os sofistas, o homem torna-se a medida de todas as coisas (Protágoras). O bem é aquilo que melhor parece a cada um. A virtude está no saber e a retórica é arte de persuadir tornando forte um argumento fraco. Por isso, deixa de haver verdades absolutas para valer a minha verdade. Para Sócrates (Platão), virtude é tudo aquilo que faz com que a alma seja boa e a felicidade é constituída pelos bens que convêm à alma. É bem o conhecimento e a ciência, enquanto o vício é

ignorância. Deve de haver, pois, autodomínio, porque o homem bom e livre é o que domina os seus instintos (domínio da intelectualidade sobre a animalidade). A virtude não pode ser ensinada com fórmulas teóricas, mas, para que o agir de cada um seja responsável, deve orientar-se pelo conhecimento ético: «Para Sócrates, há uma relação intrínseca entre ética e educação, porquanto o conhecimento ético deve orientar o agir. Não sobre o educador e seus ensinamentos, mas sobre si mesmo é que o aluno deve fixar sua atenção para que aprenda a conduzir seu agir segundo a ideia de Bem. O educador não actua nem como exemplo nem como autoridade, mas como aquele que ajuda o educando a agir segundo a ideia de virtude (Bem) que se encontra em seu interior» (Goergen, 2005: 990).

Platão tem uma visão racionalista, apontando para o mundo das ideias a prossecução da verdadeira felicidade. Virtuoso é o sábio, que já saiu da caverna e se libertou das aparências. A felicidade transcende esta vida e a moral é a arte de a preparar. Vai contra os sofistas, pois o bem e a justiça são para todos (universais). Contrariamente a Platão, Aristóteles (384AC-322AC) vem dizer que o bem não é uma ideia, mas só tem interesse quando praticado. Atinge-se com o hábito, conforme se exercita as boas acções. Neste sentido, a virtude e a arte são semelhantes: só lá se chega com o exercício. A ser assim, todos partem em pé de igualdade, pois ninguém nasce moral ou imoral. Para Aristóteles, a virtude é ainda considerada como o justo meio (ou medida), ou seja, como o equilíbrio ou a excelência na realização da acção, entre o menos e o excesso (ex. a coragem está entre o medo e a temeridade). Do pensamento aristotélico poderemos extrair algumas ideias-chave, sempre actuais, para a educação: — A igualdade de direitos; — A necessidade de praticar a virtude para sermos virtuosos: os valores não devem ser ensinados, mas praticados; — «A preocupação pela educação cívica [...], pelo facto do ‘ser homem’ coincidir com o ser bom, i. é, ser bom cidadão» (Pedro, 2002: 38); — A concepção teleológica de educação, como um processo para atingir a perfeição do homem bom (Pedro, 2002).

Do lado oposto, está o estoicismo (fundado por Zenão — séc. III AC.) que vinca a ideia de que não há meio-termo: ou se tem ou não se tem moral. Para se atingir a virtude, é necessário extirpar todos os vícios e paixões e, para isso, deve aplicar-se a máxima *abstine, sustine*: abster-se da paixão (ausência de paixão = *apatia*) e suportar as dificuldades da vida já que tudo é providencial. Sendo o mundo concebido como um grande organismo, dirigido por uma alma racional (*logos*), nada há mais a fazer do que aspirar à virtude, a uma força interior muito forte, a qual se consegue com autodomínio. Trata-se de um ideal de vida heróico em que é preferível o suicídio a deixar de ser virtuoso. Já com Epi-

curo, o prazer é que dá felicidade. Esta é ausência de dor e perturbação. O critério para o bem e para o mal é o prazer. Mas o máximo prazer é a quietude, quer no sentido de ausência de dor do corpo (*aponia*), quer no sentido de ausência de perturbação da alma (*ataraxia*). Estamos perante uma moral hedonista.

É no âmbito da educação que a questão moral nos interessa. Na Grécia clássica, *paideia* é o termo que traduz bem o conceito de educação. Este englobava a formação do homem como homem, mas também do cidadão. Para adquirir uma boa formação era essencial a conjugação de dois aspectos fundamentais: o físico e o moral. Enquanto a ginástica possibilitava o desenvolvimento do corpo, a música ajudava a fortalecer a alma. Mais tarde, surge também a gramática com o objectivo das crianças aprenderem a ler e a escrever. Eram lidos e contados sobretudo os poemas de Homero e Hesíodo, com forte conteúdo moral. As crianças dos mais ricos eram acompanhadas nas lições por um escravo chamado *pedagogo*. Quando jovens, deixavam este e iam para o ginásio. Mas, acabada a educação física, passeavam pelos jardins do ginásio com os mais velhos, dialogando e aprendendo a sabedoria e a arte de discutir as ideias. Finalmente, para se tornar cidadão restavam ainda dois anos de preparação militar.

A moral e a educação foram sempre uma preocupação para os gregos, desde tenra idade e durante toda a vida. Assim, logo que as crianças percebiam a linguagem, eram-lhes dados conselhos e «explicações sobre o que é certo e o que é errado, o que é lindo e o que é feio, o que está bem e o que está mal, o que se pode fazer e o que não se pode fazer. Se a criança obedece, está tudo bem; se não obedece, é ameaçada e leva pancada, como se fosse um pau torto» (Platão, in *Protágoras*: 325c-326e). O desenvolvimento de qualidades como a paciência, a tolerância, a força, a coragem, a lealdade, a devoção e o respeito pelos direitos dos outros, era primordial para atingir a felicidade e para que alguém fosse um bom cidadão. O bem-estar de cada um era apreciado como um fim legítimo a alcançar, mas também o sentido da justiça estava bem presente (não é por acaso que, para Aristóteles, a justiça era a virtude das virtudes). No entanto, porque apoiada na sabedoria da razão, esta era uma moral de aristocratas, em que a virtude só era alcançável por uma minoria.

4.2. A novidade do Cristianismo

A grande novidade do Cristianismo é a pessoa humana de Jesus Cristo. Nunca se tinha pensado em Deus como uma pessoa, como alguém que se revela e se torna homem como nós. O fim último a alcançar é, também para o cristão, a felicidade, mas esta tem

um rosto: Deus. É a bem-aventurança, a felicidade absoluta e plena, a beatitude, a visão de Deus. O convite a esta felicidade é feito a todos e a cada um dos homens, livre ou escravo, rico ou pobre, culto ou ignorante, homem ou mulher. E todos podem alcançá-la. Porque todos, e não só os escolhidos, são chamados. E a todos é dada a possibilidade de se (re)converterem. Mais importante que a justiça dos gregos é a misericórdia e o perdão: «Ouviste o que foi dito: *olho por olho, dente por dente*. Eu, porém, digo-vos: [...] se alguém te bater na face direita, oferece-lhe também a outra.» (Mt 5, 38-39b). Só com o Cristianismo é possível falar do bom ladrão. Mas a eficácia deste ideal cristão não é fácil. No entanto, o homem não fica apenas entregue à sua natureza. Com o dom da graça, ela se renova e se aperfeiçoa. Por isso, o cristão não é um herói, já que não conta só com as suas próprias forças. As virtudes teologais, fé, esperança e caridade, são as mais importantes. Mas, como diria S. Paulo, a caridade é a que tem mais valor. Por isso, os actos humanos são virtuosos quando completados pelo amor. Nesta linha, também para Stº Agostinho (354-430) o homem bom é aquele que ama, e não aquele que sabe e conhece, como para os gregos.

Efectivamente, a novidade de Jesus Cristo foi ter-se apresentado à humanidade não como filósofo, mas testemunhando e vivenciando, até às últimas consequências, tudo o que pregou. Ele não só pregou o amor ao próximo, como ele próprio conviveu com os marginais da sociedade, as crianças, etc. Para ele, não só o escravo e o imperador têm a mesma dignidade, como ele próprio se tornou o último dos últimos. É que, para ele, o valor do homem está no seu coração e não em nenhuma das suas características exteriores. Em suma, a grande novidade de Jesus Cristo consistiu em revelar a face humana de Deus (dimensão horizontal). Porém, nem sempre, ao longo da história, esta prevaleceu sobre a dimensão vertical. De facto, com o Judaísmo e o Cristianismo, surge uma nova moral: a revelada. Daí que as regras da vida humana sejam ensinadas por Deus. Ora, isto leva a determinações incondicionais e a exigências absolutas. As noções de preceito, pecado e dever assumem um carácter novo. Uma acção é boa ou má se se aproxima ou não de Deus, o qual é princípio supremo da nossa felicidade. Esta moral revelada começa, a pouco e pouco, a inverter a novidade instaurada por Jesus Cristo. Ou seja, ao afirmar que «o sábado foi feito para o homem e não o contrário», Jesus Cristo afirmava o primado da pessoa humana sobre a lei e, por conseguinte, valorizava uma moral que partia do particular para o geral, do concreto para os princípios, em suma, do humano para o divino, e não o contrário. Infelizmente, a moral cristã acabou por se afastar desta perspectiva, acabando mesmo por cair no oposto. Por isso, em S. Tomás (1225-1274), autor que sintetiza todo o pensamento filosófico e teológico, a moral *ditava* os

princípios para o homem agir bem, como uma arte para tornar o homem bom e feliz. Porque inteligente e livre, o homem pecava quando se afastava deliberadamente e infringia esses princípios fundamentais da moralidade que a razão lhe dá a conhecer e que a lei de Deus lhe revela. As verdades reveladas (dogmas) constituem, pois, verdades absolutas, as quais todo o cristão deve respeitar e, mais do que isso, deve praticar, a fim de atingir a plenitude da salvação.

4.3. Da heteronomia à autonomia moral

No mundo ocidental, desde o imperador Teodósio (346-395) — com o reconhecimento do Cristianismo como religião oficial do império romano — até à Revolução Francesa, a Igreja Católica exerceu forte influência na condução do destino dos povos, quer em termos espirituais, quer temporais. Neste sentido, a educação moral e os valores «adoptados» tinham o seu referencial em Deus e, por consequência, na religião. Caracterizava-se por ser uma moral heterónoma e confessional. Heterónoma, porque extrínseca ao homem, em que as normas eram ditadas sem que ele tomasse parte nelas, restando-lhe apenas obedecer. Confessional, porque fundamentada em Deus e numa determinada religião. Também porque fundamentada no medo, esta fase da humanidade foi apelidada pelos positivistas de obscurantista.

Moral heterónoma e confessional que, muitas vezes, era consequência de um fundamentalismo que, durante muitos séculos, procurou a estabilidade dos valores em algo de incontestável: Deus. Ao extrapolar para uma entidade supra-temporal essa fundamentação, tornava-se incontestável. Dessa forma, pretendia conservar como inabaláveis as referências ao passado, resistir às mudanças históricas e, se possível, dominar o desenvolvimento histórico, o espiritual e o temporal.

Este paradigma perdurou até à Revolução Francesa (séc. XVIII). Porém, uma revolução não cai do céu, sem mais nem menos. Podemos dizer que, já no período renascentista, o «castelo de cartas» começa a ruir, quando se dá um retorno aos ideais humanistas e naturalistas em várias áreas do saber. Na educação, Rabelais (1494-1553) defendia um ensino apoiado na natureza e na liberdade, sem leis nem castigos, onde cada um podia fazer o que quisesse. Também Montaigne (1553-1592) se apoiava na vida como verdadeiro mestre e não nos livros. Afirmava ainda que a razão era mais importante que a fé.

Com Descartes (1596-1650), o pensamento moderno se transfere do plano metafísico para o plano gnoseológico. O seu ponto de partida não é o objecto, mas o sujeito, e o seu objectivo era construir todo o saber humano com saber universal (matemático). No cam-

po da moral, pretendeu construir uma filosofia moral, puramente humana. Nesta perspectiva, já não parte de Deus para o homem e para o mundo, mas o centro é o homem, como aliás acontece em toda a filosofia moderna.

Com Rousseau (1712-1778), acentua-se a tendência naturalista. O homem é, originariamente, íntegro, justo e bom, não corrompido pela civilização, mas vai-se corrompendo à medida que aparece o espírito competitivo e as desigualdades, originadas pela revolução industrial. Na ordem natural, somos iguais. Em *Emílio*, apresenta uma espécie de ideário de educação. Defende que os educadores devem conhecer bem os seus alunos, antes de dizer qualquer coisa. A instrução começa na criança (até aos 12 anos) com o exercício dos sentidos. Dos 12 aos 14 anos, é a etapa da educação intelectual, e só dos 15 anos em diante é que surge a educação moral. Esta constrói-se com naturalidade e não de forma impositiva. Distancia-se, assim, de uma moral heterónoma, tanto mais que defende que o homem será tanto mais livre quanto mais senhor de si mesmo.

Kant (1724-1804) compromete ainda mais a moral heterónoma ao afirmar que não podemos conhecer os *noumenos* (as coisas em si, como Deus, a alma, o mundo...), mas apenas os fenómenos (as coisas como nos aparece). Ora, se não as conhecemos, como poderão essas entidades servirem de orientação para os nossos comportamentos? Sendo assim, como fundamentar então a moral? Para Kant, a moral assenta na conformidade dos nossos actos com o sentido do dever, o qual existe *a priori* na natureza humana. Trata-se de uma moral meramente formal (o dever pelo dever), em que agimos não para alcançar um determinado fim, ou porque a lei manda, mas porque a lei manda. Ou seja, não interessa o conteúdo, mas a forma. Porque a lei moral me ordena, eu cumpro. A vontade só tem de seguir o imperativo categórico (*age de tal modo que a máxima da tua acção se possa tornar princípio de uma legislação universal*), o qual determina aquilo que é universal e, consequentemente, válido para todos.

Estamos em pleno séc. XVIII, ou «século das luzes», iluminado pela razão e com uma fé desmedida na ciência e no progresso. Há uma autonomia em relação a Deus e à religião. O sentido da moral é inato ao homem. Este é naturalmente virtuoso e não necessita de estabelecer qualquer relação com o divino. Além de autónoma, a moral torna-se laica e é ela própria uma religião. Em França, o iluminismo, mais que uma corrente filosófica, surge como um movimento de carácter histórico e cultural de luta contra o poder absoluto da monarquia e contra os privilégios eclesiásticos, o qual, a partir daqui, vai alastrando a outros países europeus.

4.4. Moral autónoma e laica

A moral autónoma e laica atinge a sua expressão mais visível (social e culturalmente) com a revolução francesa (1789) e os seus princípios de liberdade, igualdade e fraternidade. Influenciada pelos ideais do iluminismo e pela independência americana (1776), com legitimidade a sociedade francesa procurava sacudir o jugo absolutista da autoridade monárquica e religiosa, acabando com os privilégios da nobreza e do clero. Esta nova mentalidade crescera à volta de alguns ideólogos, tais como: John Locke (1632-1704), que acreditava que o conhecimento adquirido pelo homem era empírico; Voltaire (1694-1778), que defendia a liberdade de pensamento e não poupava críticas à intolerância religiosa; Jean-Jacques Rousseau (1712-1778), que defendia a ideia de um estado democrático que garantisse igualdade para todos. Estas tendências tiveram reflexos em todos os aspectos da sociedade, e também no campo da moral: de heterónoma e confessional passa a autónoma e laica.

Na idade contemporânea, outros autores continuaram a enveredar por este caminho, contribuindo definitivamente para a «construção» de uma moral autónoma.

Hegel (1770-1831) tenta restaurar os valores da nação, da arte e da história, tão desprestigiados pelo iluminismo (Amerio, 1968: 258). Por isso, defende uma concepção de pessoa ao serviço da sociedade e do estado. Este possui um direito sobre os indivíduos cujo dever mais alto é ser membros daquele. O estado absorve as esferas do direito e da consciência. Nesse sentido, o estado está acima do bem e do mal. Esta teoria é perigosa quando aplicada a vários sectores da vida, muito mais ao da educação. Conceber esta como um instrumento do estado é subverter seu objectivo primordial: o ser humano e o seu desenvolvimento pleno como pessoa devem ser o objectivo essencial de todo o processo educativo.

Marx (1818-1883) é influenciado por Hegel e Feuerbach: a Hegel vai buscar o devir e a dialéctica, pondo-a ao serviço da prática; a Feuerbach vai buscar o seu materialismo e ateísmo. Daí, o materialismo dialéctico. Concebe a história à luz da dinâmica que resulta de uma luta económico-social, entre exploradores e explorados, entre ricos e pobres. Não são as ideias, a ciência ou a religião que fazem mover a história. O importante não é pensar o mundo, mas transformá-lo. Marx critica a religião ao afirmar que ela é o ópio do povo. Ou seja, é uma alienação, em que o homem se projecta a si próprio em Deus. O fim do homem não é Deus nem está fora da história, mas é a reconquista do próprio homem e da sua liberdade. A história é finalizada no homem, no sentido de um comunismo. A moral e os actos humanos são importantes enquanto ajudam à prossecução

desse fim.

Auguste Comte (1789-1857), com a lei dos três estádios, vem dizer que a evolução da humanidade entrou já na terceira e última fase. No primeiro estádio, *teológico*, a causa dos fenómenos era atribuída a uma realidade misteriosa, sobrenatural. No segundo, *metafísico*, os fenómenos eram explicados através de causas e princípios que se encontravam nos mesmos, mas para além da experiência. No terceiro, *positivo*, os fenómenos são compreendidos através da experiência. Aliás, o positivismo de Comte nasce com o empirismo de Hume quando este afirma que o conhecimento humano só pode fundamentar-se em factos empíricos. É a aposta radical nas capacidades racionais do homem:

«A libertação humana se dá na linha de uma aceitação e serviço à ciência positiva, presidido por um forte optimismo nas capacidades racionais do homem. [...] Se substitui Deus pela ciência, o sacerdote pelo sábio ou cientista, o sentimento religioso por uma veneração e submissão dos débeis, ao novo poder espiritual que estes 'sábios' encarnam» (Bartolome, 1983: 46)

Mas afirmar que só podemos conhecer os factos empíricos não significa negar a existência de Deus. Significa apenas que a realidade divina é algo que não se pode provar. Falamos, então, de agnosticismo e não de ateísmo. Comte, aliás, era agnóstico e afirmava-se não ateu. Os valores do positivismo assentam no conhecimento científico, na força da razão e na experiência, e na rejeição e desconfiança em relação aos problemas metafísicos. O progresso e a felicidade supõem o conforto e o bem-estar material. O que importa é o útil, o eficaz e a segurança. Há uma valorização dos meios em detrimento dos fins. A técnica e a metodologia adquirem um relevo inusitado, importando é que se tornem mais eficazes e produtivos. Os valores pessoais passam para segundo plano, enquanto os valores sociais ficam reduzidos a uma «integração social». As consequências da corrente positivista na educação são evidentes: — Preocupação pelas técnicas de ensino e de aprendizagem (sem questionar a que valores elas nos levam, a que finalidades conduzem e que atitudes criam), e introdução de tecnologias para uma maior eficácia do processo didáctico; — Valoriza a aquisição de conhecimentos em detrimento da formação pessoal e social.

Em Durkheim (1858-1917) a moral é laica, mas não subjectiva. Defende que o indivíduo deve submeter-se à sociedade e, por isso, obedecer às normas morais que ela ditar. A sobrevivência da própria sociedade depende dessa obediência. No entanto, esta deve ser voluntária e a compreensão do sentido das normas uma necessidade, para poder optar. Só então o indivíduo agirá em autonomia e liberdade: «Trata-se de uma concepção de moral caracterizada pela imposição, sem espaço para a autonomia e a responsabilidade do sujeito. Este não tem outra tarefa senão esforçar-se para conhecer a natureza e

a razão das normas sociais e incorporá-las. E é mediante este processo de reconhecimento e incorporação que se abre ao sujeito a possibilidade de superar sua determinação e heteronomia e conquistar a autonomia. Assimilando as normas, tornando-as de certo modo suas, o indivíduo reconquista sua autonomia» (Goergen, 2005: 995). A coerção para aqueles que prevaricarem é apenas uma consequência lógica. Enquanto autónoma e laica, a moral de Durkheim transfere a autoridade das normas e a sua fundamentação de Deus para a sociedade. Neste sentido, cai numa certa contradição. Durkheim tem a pretensão de fugir ao doutrinamento de valores, mas ao adoptar o universalismo das leis morais, cai no mesmo erro. Tem como objectivo disciplinar o indivíduo e moldá-lo aos interesses da sociedade. A escola aparece como uma instituição ao serviço desse fim, e «a principal função da educação consiste na preservação da sociedade, na socialização constante e permanente dos sujeitos que a constituem, fornecendo-lhes, para tal, os referenciais normativos de que necessitam» (Pedro, 2002: 43). Para ele, aliás, mais que a família, é a escola que poderá assumir a função da educação moral, porque o faz de uma forma mais objectiva e científica (Pedro, 2002). Também não parece ser este o caminho certo para almejar o objectivo de uma escola para cada um, mas mais de uma escola única para todos.

Com Nietzsche (1844-1900), a exaltação do homem atinge o pico, proclamando a morte de Deus. Durante vinte séculos, o cristianismo deu sentido ao homem. Com a morte de Deus, cai-se no vazio, no sem-sentido (nihilismo). Ora, como nada tem sentido, cada um dá-lhe o sentido que quer. A moral não reside fora da natureza, mas na natureza do homem. A imposição heterónoma, vinda de fora, deforma a existência do homem. Nietzsche critica não só qualquer tipo de moral heterónoma, mas, de forma especial, a moral cristã do amor ao próximo, que caracteriza como sendo dos escravos e dos ressentidos. Prefere antes a moral aristocrática, dos fortes, cujos valores (justiça, saúde, etc.) devem estar ligados à vida e ao desenvolvimento da natureza. Assim, com a morte de Deus, o homem deve transformar-se e superar-se em super-homem:

«A suprema norma ética é o triunfo da própria personalidade, do próprio eu, como ele se quiser expressar, contanto que se afirme sobre os outros. O preceito supremo não é o 'tu deves', mas o 'eu quero', que ultrapassa todos os limites, rompe com todas as convenções e se revolta contra todas as normas: reconhecer um limite, seguir uma norma, é limitar-se, sufocar o próprio eu. Desta sorte, sobre o rebanho dos que praticam a moral dos escravos, ergue-se a aristocracia dos que praticam a moral da força: aquela é a velha ética do homem; esta é a *nova ética do super-homem*.» (Amerio, 1968: 352)

Perante o nihilismo resta apregoar o absurdo para o homem. Sartre (1905-1980) vem dizer que «estamos sós e sem desculpas». O homem está abandonado em si próprio, não lhe restando mais nada senão o seu próprio projecto. Resta-lhe, no exercício da sua

própria liberdade, ir construindo o seu caminho e se autodeterminar a encontrar o sentido para a sua existência. Mas, pior do que isso, a presença do outro é um obstáculo à realização desse projecto, da sua existência. A presença do outro aliena-me porque me nega como sujeito, como possibilidade de ser o que sou, limitando minha liberdade. Por isso, os outros são o inferno. Esta perspectiva existencialista de Sartre é uma preocupação humanista positiva enquanto obriga o indivíduo e, em termos educativos, o aluno, a tornar-se mais autónomo, mais livre e mais criativo. Os valores deixam de ser ditados de fora, para ser o próprio a escolher e decidir aquilo que é bom ou mau conforme as circunstâncias (Pedro, 2002). Porém, esta forma de encarar a existência pode levar ao relativismo moral, o que, como se disse, acarreta sérios riscos.

Com Piaget e Kohlberg, a autonomia moral é vista segundo uma perspectiva cognitivo-desenvolvimentista. Baseados na evolução do raciocínio cognitivo das crianças e nas mudanças sociais operadas nelas, é possível estabelecer um paralelismo entre os estádios cognitivo e moral da criança, de forma que quanto maior seu desenvolvimento cognitivo maior sua autonomia moral. Para Piaget, a criança passa por três estádios: pré-moral, heterónomo e autónomo. Mais tarde, Kohlberg redefine estes estádios e converte-os em seis, de três níveis: • Nível pré-convencional (estádio 1 e 2); • Nível convencional (estádio 3 e 4); • Nível pós-convencional (estádio 5 e 6). O desenvolvimento moral do indivíduo evolui dos estádios mais baixos para os mais altos, e a passagem de uns para outros é invariável, irreversível e consecutiva. Mas este desenvolvimento não assenta em conteúdos morais mas processa-se através de uma metodologia específica, em que a criança, colocada perante problemas/dilemas, terá de dar soluções. Desta forma, ela estaria a adquirir competências para, no futuro, agir adequadamente. Porém, questiona-se se esta metodologia é o processo ideal para que a criança atinja o pleno desenvolvimento da sua autonomia moral. Diria que um juízo moral amadurecido é necessário para que a acção moral também seja madura, mas não suficiente. Porque autónomo, nem sempre o comportamento moral do sujeito coincide com um tipo de moral mais adequado aos princípios universais aplicáveis a toda a humanidade. Estes apontam caminhos ideais que se impõem de forma intrínseca e que se apresentam, não como imposições na linha da moral convencional, do deve ou não deve fazer, mas como escolhas livres. Esta questão de conciliar juízo moral e acção moral foi resolvida e ultrapassada pela UNESCO em 1978 quando afirma que

«O conteúdo da educação moral tem profunda relação com o cognitivo e com o afectivo. (...) Para se ter uma boa conduta, não basta saber o que se deve fazer; é necessário também que a pessoa moral esteja firmemente resolvida a dar prova do sentido das suas responsabilidades, optando, tanto quanto ela possa julgar, pelo que é o melhor. Numa palavra, julgamento moral e compromisso moral são indissociáveis no comporta-

mento moral. Depois de ter tido em consideração os interesses dos outros, o aluno devia ser exortado a agir de acordo com as suas convicções, segundo a sua idade e o seu grau de maturidade, e aprender a assumir as consequências dos seus actos» (EEM: III, 15, in SNEC, 1981: 18).

É a atitude de compromisso que faz com que o aluno atinja um grau de maturidade elevado, agindo segundo as suas convicções mas também tendo em consideração os interesses dos outros. Digamos que não basta que ele assuma as consequências dos seus actos, é necessário que aquilo que faz tenha também como motivação uma relação harmoniosa com os outros. Talvez resida aqui a justificação para podermos afirmar que é o compromisso da relação com o outro que fundamenta a moral.

4.5. Autonomia moral e compromisso na relação com o outro

A exigência de fundamentar a autonomia moral no compromisso da relação com o outro transparece do pensamento de alguns autores como Mounier, Lévinas, Hans Jonas, entre outros...

Para Emmanuel Mounier (1960) a experiência fundamental da pessoa, que a leva a ser livre, é a comunicação. Por isso, distingue *individualismo* e *personalismo*: no primeiro o indivíduo centra-se sobre si mesmo, no segundo a pessoa cresce enquanto se expõe. É, aliás, a primeira experiência da criança, dos seis aos doze meses: ela aprenda com as atitudes que a visão dos outros lhe ensina. Nesse sentido, o *tu* precede o *eu* (Mounier, 1960: 59). E a comunicação é tão importante para a realização da pessoa que a minha própria existência é afectada se ela não existe ou é deficiente — o *alter* torna-se *alienus*. E acrescenta Mounier: «Quase se poderia dizer que só existo na medida em que existo para os outros, ou, numa frase-limite: ser é amar» (Mounier, 1960: 60). Em termos educativos, esta perspectiva traz consequências, desde logo para a relação entre o educador e o educando, em que este devia ser sempre o protagonista da educação. Parafraseando Mounier, a verdadeira educação só existe na medida em que existe para os alunos, implicando, da parte dos diversos agentes educativos e, de modo especial, do professor, saber comunicar, ir ao encontro do outro, compreender, dar sem medida, ser fiel e dar-se gratuitamente. *Amar* é, pois, a palavra-chave que resolveria muitos problemas: «educar é um acto de amor [porque] só o amor é capaz de gerar humildade diante do saber, autoridade que se funda no serviço, respeito pela individualidade de cada um, reconhecimento e autoconfiança, capacidade para dar e receber, apetência para acolher propostas e seguir valores, energia para vencer obstáculos» (CEEC, 2006: 12-13).

Há, pois, uma clara diferença entre o humanismo existencialista de Sartre e o personalis-

ta de Mounier. Enquanto aquele se centra no indivíduo limitado na sua existência histórica, este possibilita a abertura da pessoa à transcendência. Enquanto para Sartre o outro é estorvo, para Mounier o outro ajuda ao meu crescimento. Enquanto para Sartre, o homem isola-se do outro para ter mais liberdade (solipsismo), para Mounier abre-se ao outro para ser mais livre. Libertar para se libertar, dar para receber, amar para ser amado...

Em Lévinas (1906-1995), o homem é um ser em relação. O outro não anula a minha identidade, mas esta constrói-se em função dessa mesma relação. Mais: é nesta relação que ele se descobre também responsável pelo outro. Logo, eu só sou livre porque sou responsável. É que a liberdade não é um fim em si mesmo mas responde perante alguém.

Hans Jonas (1903-1993) focaliza o seu pensamento ético na noção de responsabilidade. O progresso científico e tecnológico trouxe novos problemas ao nosso planeta e à humanidade. De tal forma que, a partir de agora, é necessário que as minhas acções tenham em conta não só o meu bem-estar, mas também o das gerações futuras. Não basta, por isso, agir em conformidade com a universalidade do imperativo categórico, como para Kant. É também necessário planificar o futuro: «o homem é agora mais do que nunca o criador daquilo que criou e o fazedor daquilo que pode fazer, e, acima de tudo, o preparador daquilo que será capaz de fazer em seguida» (Jonas, 1994: 42). A educação para a responsabilidade surge como uma vertente importante para a formação pessoal e social. Para Jonas, a responsabilidade é mesmo um dever, uma exigência moral. É que não podemos continuar a assistir aos condutores em contra-mão, ou com uma taxa elevada de álcool no sangue, ou ainda aos aceleras nas auto-estradas portuguesas.

Interpretando o pensamento destes autores, a capacidade de se relacionar com o outro vem valorizar cada um no desenvolvimento da sua identidade. Mas, para que isso aconteça, é necessário que cada ser humano seja considerado um sujeito. Antes de mais, sendo responsável por si próprio. Em simultâneo, tratando o outro também como um sujeito. É nesta reciprocidade que se fundamenta a conduta moral. Qualquer situação se torna imoral quando eu me transformo ou transformo o outro em objecto. Era a própria dignidade de cada um que seria posta em causa.

A autonomia prepara os jovens para as constantes mudanças da sociedade e para os problemas decorrentes do progresso científico e dos meios de comunicação social. Mas estar preparado para isso e para avaliar moralmente seus actos não significa fazê-lo de forma isolada, antes relacionando-se com a natureza e com os outros. A autonomia não é

sinónimo de individualismo, mas deve levar o indivíduo à participação activa, responsável e criativa na vida da sociedade:

A educação moral devia ter essencialmente como fim ajudar o indivíduo a construir ele próprio a sua personalidade *autónoma*, capaz duma participação activa, responsável e criativa, na vida da sociedade nacional e internacional a que pertence. A educação moral devia ter como objectivo o ser humano nas suas relações consigo mesmo, com a natureza e com os seus semelhantes. • A educação moral devia procurar criar nos jovens atitudes que os levem a pôr-se ao serviço da paz e de uma ordem social e económica mundial mais justa. (EEM, 26-27, in SNEC, 1981: 23)

*

O primado do homem sobre Deus, a secularização da sociedade (com a separação dos poderes temporal e espiritual), a valorização das coisas terrenas, o progresso científico e tecnológico e a crença absoluta nas potencialidades do homem, o fim das ideologias e, por fim, o fenómeno da globalização, foram enfraquecendo uma moral alicerçada em princípios absolutos e intocáveis que eram referências para aferir nossos comportamentos. A passagem de uma moral heterónoma para autónoma foi paulatinamente construída por vários autores, sendo de destacar: — Kant com a sua moral formal; — Auguste Comte com a lei dos 3 estádios; — Nietzsche ao proclamar a morte de Deus e ao apresentar o super-homem; — Sartre, ao afirmar que os outros são o inferno. Numa alusão a Lipovetsky (1983), vivemos hoje uma «travessia no deserto» na busca de sentido(s) para a vida. Por isso, a educação moral tornou-se mais necessária do que nunca, mas, em contrapartida, hoje deixou de ser tarefa fácil perante a dificuldade em definir as coordenadas éticas que melhor orientem a humanidade, em particular crianças e jovens. A educação para a autonomia moral não se faz com programas e teorias mas levando crianças e jovens a opções conscientes e amadurecidas, e a um compromisso de participação activa em sociedade. Não se atinge isoladamente, mas sempre em relação com o outro.

II Parte:

Contribuição da EMRC (3CEB) para a formação pessoal e social

A designação de «formação pessoal e social» foi introduzida pela LBSE de 1986. ARTIGO 47º: Desenvolvimento curricular — 1. A organização curricular da educação escolar terá em conta a promoção de uma equilibrada harmonia, nos planos horizontal e vertical, entre os níveis de desenvolvimento físico e motor, cognitivo, afectivo, estético, social e moral dos alunos. — 2. Os **planos curriculares do ensino básico** incluirão em todos os ciclos e de forma adequada uma **área de formação pessoal e social**, que pode ter como componentes a educação ecológica, a educação do consumidor, a educação familiar, a educação sexual, prevenção de acidentes, a educação para a saúde e educação para a participação nas instituições, serviços cívicos e outros do mesmo âmbito.

Ao fazer uma análise dos programas da disciplina de EMRC no 3º ciclo do ensino básico, sobretudo quanto à metodologia utilizada, pretende-se saber qual a contribuição da disciplina de EMRC para a formação pessoal e social, numa escola plural, do compromisso e da tolerância.

Neste sentido: 1) apresenta-se a evolução e o sentido do enquadramento (legal) da área de «formação pessoal e social» em Portugal; 2) dá-se a conhecer o percurso da educação moral e religiosa no âmbito do sistema educativo português; 3) procura-se saber o lugar e a contribuição da Educação Moral e Religiosa Católica nesta área estratégica da educação escolar.

5. A formação pessoal e social em Portugal

A consciência de que «o conhecimento não chega para constituir cultura» (Edgar Faure, 1972) e que é necessário desenvolver de forma equilibrada todas as capacidades do indivíduo para que se sinta realizado humana e socialmente, tem levado os sistemas de ensino a introduzir nos currículos escolares componentes que promovam o desenvolvimento integral de cada um. Em Portugal, esta consciência foi surgindo e crescendo a par do processo de democratização da sociedade portuguesa, e por influência do que já acontecia na maioria dos países da Comunidade Económica Europeia. Com a LBSE, lei nº 46/86, e com o Dec-Lei 286/89 a formação pessoal e social assume relevância como componente curricular no sistema de ensino português, sendo mesmo criada uma disciplina específica (DPS). A abertura a outras confissões religiosas marca uma nova era: a da escola plural, da tolerância mas também do compromisso, onde todos e cada um têm lugar. Antes dela, e sobretudo antes da revolução de Abril, a educação cívica e moral era mais instrução que formação, fundamentada no juízo ético e onde o compromisso e a tolerância estavam quase sempre ausentes. A parte prática (do saber fazer), a tolerância pela diferença (do saber conviver), e mesmo a formação pessoal (do fazer render os seus talentos), não eram prioridades, tal como hoje se aconselha a este tipo de educação. Inserida na formação pessoal e social, também a educação moral e religiosa deve contribuir para uma escola tolerante e comprometida.

5.1. A que correspondia a formação pessoal e social antes de 1986?

Na monarquia, a «formação pessoal e social» como nós hoje concebemos não existia, mas poderia corresponder à educação moral e religiosa, sendo atribuída exclusivamente à Igreja Católica essa função na escola pública. Na I República, a religião é expulsa da escola com a justificação de que essa era matéria do foro da consciência individual e que a educação religiosa não era uma função da escola pública, mas da família. Assim, na escola pública a educação moral tornou-se laica. Todavia, ao banirem o doutrinação religioso, os republicanos caíram no doutrinação laico, cujo objectivo principal era implementar a religião do Estado, «o culto da Pátria [em ordem à] fabricação de cidadãos e [...] assegurar os valores da democracia, liberdade, igualdade, justiça e solidariedade (fraternidade) de inspiração da Revolução Francesa [...]» (Pedro, 2002: 111).

Sem cunho religioso, a educação moral era apenas baseada na formação do carácter e voltada para a valorização do valor da solidariedade e do sentido patriótico:

Art. 5º — O objecto do ensino infantil é comum aos dois sexos e tem em vista a educação e desenvolvimento integral, físico, moral e intelectual das crianças, desde os quatro aos sete anos de idade, com o fim de lhes dar um começo de hábitos e disposições (...).

Art. 6º — O ensino infantil compreende: (...) contos e lendas tradicionais de grande simplicidade de acção e com intuitos patrióticos e morais; (...) aquisição de hábitos morais por meio do exemplo e do ensino; (...) canto e dicção de pequenas poesias de assuntos cívicos e patrióticos, etc. (DG nº73, de 30-03-1911, in Meireles-Coelho, 2005: 190).

Nessa altura, começou a valorizar-se mais a formação cívica que tinha em vista transmitir valores sociais inspirados nos ideais republicanos. Porém, esta actuação estava ferida de dois males: — porque procurava incutir determinados ideais, acabava por cair no doutrinamento, pouco tolerante à diferença e limitando a liberdade de enveredar por outros valores; embora fundamentada na liberdade, igualdade e fraternidade, que se dizia respeitar todas as opiniões, indivíduos e culturas, era uma moral que contraria estes princípios ao não aceitar qualquer sistema ético de carácter religioso e/ou confessional; — por outro lado, apoiava-se numa instrução moral, mais que numa educação, preocupada em formatar cientificamente consciências, e menosprezando o compromisso; a importância dada a valores como a justiça e a solidariedade não disfarçava a tendência primordial em educar futuros cidadãos através de uma instrução cívica. Daí que, por exemplo, tenha surgido uma disciplina denominada «Instrução moral e cívica» no currículo do ensino primário superior, com a abordagem de temas como a sociedade, a justiça social, a fraternidade social, a família e o indivíduo, a Pátria, a Nação e o Estado, a soberania nacional e o sufrágio universal, entre outros, com relevância para os princípios do democratismo republicano (Pintassilgo, 1998: 138). Apesar das intenções em implementar uma moral prática, «os programas valoriza[vam] a aquisição de conhecimentos respeitantes ao funcionamento do regime democrático liberal...», dando relevo à instrução cívica em detrimento da educação moral, o que motivou alguma polémica e crítica (Pintassilgo, 1998: 139-140). Esta perspectiva assenta em princípios laicistas que preconizavam que a escola deve ter simplesmente funções de instrução: «a escola laica deve ter por preocupação fundamental desenvolver as capacidades intelectivas, cognitivas e culturais do sujeito, através da razão — instrumento universal, comum a todos os homens [...]» (Pedro, 2002: 70). João de Barros (1881-1960), um dos expoentes dos ideais republicanos, na sua obra *Educação e Democracia* (1916), expressou, melhor que ninguém, esta tendência de formar o cidadão sobretudo pela instrução:

Na realidade, sob o ponto de vista social, educar é formar o cidadão. Mas como se forma um cidadão? Dando-lhe consciência dos seus direitos e deveres. (...) Para trabalhar ele precisa de ter desenvolvido as suas faculdades, de ter adestrado a sua inteligência, de ter fortificado o seu corpo. Para amar sua Pátria e ser, portanto, um elemento valioso da sua unidade, do seu engrandecimento, do seu poder, precisa de saber, ainda que sumariamente, as origens históricas da sua terra, as suas tradições mais belas; precisa de compreender

o meio geográfico em que nasceu e as possibilidades que este lhe fornece de energia, e de iniciativa, de trabalho. (...) Não quer isto significar que esse objectivo seja suficiente. Não é. Mas, apenas, que o primeiro elemento para uma boa educação cívica [...] é a instrução» (João de Barros, *Educação e Democracia*, in Meireles-Coelho, 2005: 219).

A concepção de homem que está subjacente ao «cidadão» de João de Barros é o do *homem novo*, laico, democrático republicano, autónomo e racional (Araújo, 1994: 104). Era um homem que devia acreditar em si próprio, nas capacidades da ciência e no evolucionismo natural da matéria, sem necessidade de recorrer a qualquer tipo de religião ou à metafísica que só obscureciam as consciências. E até mesmo as questões religiosas eram entendidas numa perspectiva intelectualista e objectiva, sem quaisquer subjectivismos, devendo ser tratadas como mera informação cultural, histórica ou social. Daí que, para os republicanos, ao querer construir uma sociedade sem Deus, a moral se alicerce em variantes como a liberdade de consciência; a emoção estética; o sentimento cívico e patriótico; a alegria e coragem de viver (Barros, 1914, citado por Araújo, 1994: 107-108). É uma moral com um cunho predominantemente social e cívico, «uma soma de regras de conduta, tendentes a estabelecer a harmonia entre os homens, unindo-os pelo mesmo espírito de confraternização e de respeito mútuo» (Barros, 1914, citado por Araújo, 1994: 107).

Em 1923, uma proposta de lei (que não foi aprovada) sobre a reorganização da Educação Nacional, denominada *Proposta Camoesas* (João José da Conceição Camoesas era ministro da Instrução Pública), elaborada por Faria de Vasconcelos, fundador de uma escola nova na Bélgica, e em parte por António Sérgio, tecia algumas críticas ao estado da educação republicana em várias vertentes. Depois de referir algumas deficiências graves ao nível da cultura física e da cultura intelectual, critica também a cultura moral e social: «em vez de educação moral, a instrução apenas, e esta reduzida a um verbalismo seco e vazio; os horários e a organização da vida escolar não concedem aos alunos tempo, ocasião e meios para a prática das virtudes morais e sociais; o convívio de professores e alunos quase não existe, perdendo-se, por consequência, todo o poder educativo daqueles; entre as escolas e as famílias não existem relações estreitas, faltando por isso a sua colaboração inteligente e proveitosa na obra comum» (DG nº 151, de 02-07-1923, in Meireles-Coelho, 2005: 275).

Este descontentamento em relação ao estado da educação era acompanhado pelos ventos de mudança dos ideais da Escola Nova que também já se faziam sentir em Portugal. O movimento da Escola Nova centrava sua acção educativa numa pedagogia prática e no desenvolvimento e potencialidades espontâneas de cada criança. A educação moral e cívica também sai beneficiada: «A educação da consciência moral consiste principalmen-

te, nas crianças, em narrativas que provocam nelas reacções espontâneas, autênticos juízos de valor que, repetindo-se e acentuando-se, acabam por ligá-las entre si e com os outros» (*Une École Nouvelle en Belgique*, 1915, de Faria de Vasconcelos, in Meireles-Coelho, 2005: 214). Além disso, esta é uma perspectiva que procura não só transmitir normas e conteúdos morais, mas, concomitantemente, fazer compreender o sentido e o porquê dessas normas (Pedro, 2002: 115). Com a influência dos ideais da Escola Nova, a formação pessoal e social sai valorizada, pois respeita-se mais os interesses e potencialidades de cada criança, e concede-se «um lugar especial à educação moral e cívica dos alunos no sentido de favorecer a sua educação integral» (Pedro, 2002: 113).

No período do Estado Novo, a instrução moral e cívica foi sempre uma preocupação constante do regime. Podemos-lo constatar em determinados passos dados, como o da reorganização do ensino secundário de 1930.03.26 (Decreto 18.779: DG. 197, I), quando, segundo o Ministério da Instrução Pública, esta temática não estava a ser desenvolvida nos cursos complementares, pelos liceus: «o liceu não trata da instrução moral dos seus alunos e faz silêncio no que respeita à sua instrução cívica», refere o dito decreto. Outra acção sintomática desta preocupação por parte do regime acontece com o Decreto 21.014, de 21 de Março de 1932, prende-se com a obrigatoriedade de publicação, nos livros de leitura adoptados oficialmente para o ensino primário, de 113 frases «curtas, fáceis de compreender e reter». Esta orientação do Ministério da Instrução Pública (Gustavo Cordeiro Ramos) foi justificada pelo «manifesto interesse pedagógico proporcionar à leitura das populações escolares ensinamentos de ordem moral e patriótica» (in Meireles-Coelho, 2005: 321), conforme se pode ler no citado decreto. Eis algumas dessas frases, sobretudo as que são atribuídas a Oliveira Salazar: «obedece e saberás mandar»; «na família, o chefe é o Pai; na escola, o chefe é o Mestre; no Estado, o chefe é o Governo»; a tua Pátria é a mais linda de todas as Pátrias: merece todos os teus sacrifícios»; «se tu soubesses o que custa mandar, gostarias mais de obedecer toda a vida» (Castilho); «Instruir? Sem dúvida. Mas antes de instruir, educar» (Alfredo Pimenta); «A vontade de obedecer, única escola para aprender a mandar» (Oliveira Salazar); «Temos obrigação de sacrificar tudo por todos, não devemos sacrificar todos por alguns» (Oliveira Salazar) (Decreto 22.014, 1932, in Meireles-Coelho, 2005: 321-323).

A trilogia «Deus, Pátria, Família» foi a fórmula encontrada para desenvolver uma formação moral e cívica que apostava na disciplina, na obediência e formação do carácter, conforme orientação da Constituição de 1933: «O ensino ministrado pelo Estado visa, além do revigoração físico e do aperfeiçoamento das faculdades intelectuais, a formação do carácter, do valor profissional e de todas as virtudes morais e cívicas, orientadas

aquelas pelos princípios da doutrina e moral cristã, tradicionais do país» (art. 5º, 3). No centro desta formação moral e cívica estava a figura do professor cujos exemplos de comportamento e de vida deveriam proporcionar a admiração dos seus alunos e, dessa forma, serviriam de modelo para formar suas consciências. Por isso, era tão importante a preparação dos professores, cuja selecção obedecia mais a critérios morais que intelectuais (Pedro, 2002: 116).

Com Carneiro Pacheco na pasta (nomeado em 18 de Janeiro de 1936), o Ministério da Instrução Pública passa a denominar-se Ministério da Educação Nacional. Eram claras as intenções: reduzir a instrução ao simples ler, escrever e contar, e privilegiar mais a educação, com características nacionalistas e cristãs. Constata-se que, paulatinamente, é devolvida à Igreja Católica a função de reguladora moral da sociedade portuguesa em geral, e do ensino em particular, apesar do Estado se considerar não confessional. Isso não acontece de forma explícita, mas o certo é que alguns passos vão sendo dados nesse sentido.

Os objectivos de uma educação nacionalista e cristã estendiam-se não só ao ensino mas também a toda a Nação, espírito que está base da criação da organização nacional Mocidade Portuguesa (MP), pelo Decreto nº 27 301, de 4 de Dezembro de 1936. Não era restrita aos estudantes, mas aberta a todos os jovens do país, desde que tivessem religião, e atravessa fronteiras para agregar os portugueses residentes no estrangeiro. Segundo o regulamento a MP tinha por objectivo uma formação integral, assente no desenvolvimento físico, na educação moral e na devoção à Pátria, como se pode ler:

«A organização nacional Mocidade Portuguesa (...) abrange toda a juventude, escolar ou não, e tem por fim estimular o desenvolvimento integral da sua capacidade física, a formação do carácter e a devoção à Pátria, no sentimento da ordem, no gosto da disciplina e no culto do dever militar. (...) § 1º — promoverá a educação moral e cívica, física e pre-militar dos filiados (...). § 2º — A M.P. cultivará nos seus filiados a educação cristã tradicional do País, nos termos do § 3º do artigo 43º da Constituição Política, e em caso algum admitirá nas suas fileiras um indivíduo sem religião.» (art. 1º)

No grupo das crianças em idade escolar (dos 7 aos doze anos), denominado lusitos, essa formação era assegurada da seguinte forma: «A actividade física dos lusitos, que constituirá essencialmente em marchas e jogos, será ministrada pelo professor primário ou regente do posto escolar, que terá também a seu cargo a formação nacionalista, e será auxiliado na formação moral pelo pároco ou seu delegado» (art. 12º, 2). Em todos os filiados era incrementado o respeito a leis, regulamentos e ordens superiores, e a disciplina garantida por sanções (repreensão e a irradiação), mas também por prémios compensatórios (art.ºs 18º-20º). A MP assentava numa estrutura hierárquica bem definida,

cujos filiados eram perfeitamente identificados pelo uso de uniformes e insígnias próprias.

Criada com determinados fins ideológicos e políticos que hoje não são aceites por todos, a MP foi uma iniciativa com aspectos positivos na formação integral da juventude e no compromisso dos jovens na luta por uma causa, algo que marcou uma geração.

Meio século passou e, a 25 de Julho de 1973 (reforma de Veiga Simão), a Lei 5/73 aprova bases a que deve obedecer a reforma do sistema educativo, cujos princípios fundamentais são ainda reflexo da Constituição de 1933:

O sistema educativo tem como finalidades essenciais: a) assegurar a todos os Portugueses, além do revigoração físico, o aperfeiçoamento das suas faculdades intelectuais, a formação do carácter, do valor profissional e de todas as virtudes morais e cívicas, orientadas pelos princípios da moral e doutrina cristãs tradicionais no País; b) estimular o amor à Pátria e de todos os seus valores, dentro do espírito de compreensão e respeito mútuos entre os povos e no âmbito de uma efectiva participação na vida internacional, bem como fortalecer a consciência da solidariedade entre as comunidades lusíadas dispersas pelo Mundo; c) preparar todos os Portugueses para participarem na vida social como cidadãos, como membros da família e de outras sociedades primárias e como agentes e beneficiários do progresso do País (Cap. I, Base III, nº 2).

Porém, estes princípios e finalidades não passaram de meras intenções, dado que a revolução de Abril, no ano seguinte, traria outras orientações. O 25 de Abril de 1974, como qualquer revolução, trouxe mudanças significativas na sociedade portuguesa, marcada pelos ideais de liberdade e de democracia. Também o ensino sofre uma transformação. Tal como noutras áreas da vida nacional, o sistema educativo português, durante os primeiros anos após o 25 de Abril, sofre de alguma instabilidade, que decorre de experiências educativas e passa por uma fase típica de amadurecimento, caracterizada por um grande relativismo moral e cultural, sem referências, mas que se foi aprendendo a viver com a prática determinados valores como a liberdade, a tolerância, a justiça, a solidariedade e a democracia, entre outros. No entanto, a igualdade de oportunidades é talvez aquela característica que mais sobressai, rompendo com um sistema de ensino elitista e excludente e promovendo uma abertura da educação às massas populares, através da democratização do ensino (Pedro, 2002: 125). Desta forma, pretendia-se uma sociedade mais livre, justa e solidária. A educação moral e cívica desenvolvida no pós 25 de Abril não necessitou de enquadramentos teóricos que a implementasse, pois ela foi sendo construída e implementada no terreno com a prática educativa. Começava a desenharse uma educação moral e cívica, menos teórica e instrutiva e mais democrática e plural.

5.2. A formação pessoal e social na Lei de Bases de 1986

Em Portugal, decorrida uma década após a implementação da democracia, é publicada a

LBSE, um documento que estabelece o quadro geral do sistema educativo e que define este como «o conjunto de meios pelo qual se concretiza o direito à educação, que se exprime pela garantia de uma permanente acção formativa orientada para favorecer o desenvolvimento global da personalidade, o progresso social e a democratização da sociedade» (art. 1º, 2). A publicação da LBSE aparece na sequência do processo de democratização da sociedade portuguesa gerado a partir do 25 de Abril de 1974, da própria Constituição da República que já apontava para três as vertentes da concretização do direito à educação: «...deve a escola contribuir para o desenvolvimento da personalidade, o progresso social e a participação democrática na vida colectiva» (art. 73º, 2).

Porém, é a primeira vez que aparece a designação de «formação pessoal e social», tendo em vista a criação de uma área específica e autónoma em todos os ciclos do ensino básico e que pode englobar vários temas interdisciplinares:

Artigo 47º – Desenvolvimento curricular: (...) – 2. Os planos curriculares do ensino básico incluirão em todos os ciclos e de forma adequada uma **área de formação pessoal e social**, que pode ter como componentes a educação ecológica, a educação do consumidor, a educação familiar, a educação sexual, a prevenção de acidentes, a educação para a saúde, a educação para a participação nas instituições, serviços cívicos e outros do mesmo âmbito.

Depois de criada, seria reservada, no currículo do aluno, uma hora semanal para essa área, a qual seria orientada pelo Director de Turma. E acrescenta-se o art. 47º que:

3. Os planos curriculares dos ensinos básico e secundário integram ainda o ensino da moral e da religião católica, a título facultativo, no respeito dos princípios constitucionais da separação das igrejas e do Estado e da não confessionalidade do ensino público.

Ao analisar a Lei de Bases (cf. art. 3º), verificamos que a formação pessoal e social é uma componente valorizada, levando a crer que, naquela altura (1986), havia a consciência do papel influente desta área no desenvolvimento pleno do indivíduo, e da sua contribuição para uma sociedade democrática e pluralista (art. 2º, 4º e 5º). Esta valorização deveu-se a vários factores: — a necessidade em «ultrapassar um ensino livresco e abstracto, descontextualizado em relação ao homem e às sociedades, aos ambientes e aos espaços...» (Pedro, 2002: 128); — a necessidade de inverter a chamada «crise de valores» que se dizia estar na base de crescentes problemas sociais na época; — a necessidade de reforçar a identidade nacional que, após o 25 de Abril, foi-se perdendo; — a necessidade em valorizar a aprendizagem dos valores cívicos e democráticos nos jovens que, a meados da década de oitenta, já não tiveram a oportunidade de viverem a construção da democracia em Portugal — entrar em sintonia com o que já acontecia na maioria dos países da Comunidade Económica Europeia (CNE, 1990: 410).

Que formação pessoal e social transparece da LBSE? Antes de mais, é uma formação

pessoal e social no sentido do desenvolvimento integral do ser humano, abarcando vários níveis de desenvolvimento:

A organização curricular da educação escolar terá em conta a promoção de uma equilibrada harmonia, nos planos horizontal e vertical, entre os **níveis de desenvolvimento físico e motor, cognitivo, afectivo, estético, social e moral dos alunos**. (art. 47º, 1).

O desenvolvimento integral de cada aluno será tanto mais conseguido se o sistema educativo possibilitar: — O reforço da identidade e cultura nacionais, sempre numa perspectiva de abertura universal, de solidariedade e cooperação com outros povos e culturas (art. 3º, a); — Contribuir para a formação do carácter e da cidadania do educando (art. 3º, b); — Assegurar a formação cívica e moral dos jovens (art. 3º, c); — Assegurar o direito à diferença, respeitando personalidades e projectos individuais, assim como outras culturas (art. 3º, d); — Contribuir para a realização pessoal e comunitária aprendendo uma ocupação social útil ou sabendo ocupar os tempos livres (art. 3º, f).

Trata-se também de uma formação não individualista em que a formação plena do aluno resulta do contexto social em que cada um está inserido:

«O sistema educativo **responde às necessidades resultantes da realidade social**, contribuindo para o desenvolvimento pleno e harmonioso da personalidade dos indivíduos, incentivando a formação de cidadãos livres, responsáveis, autónomos e solidários e valorizando a dimensão humana do trabalho» (art. 2º, 4).

Quanto aos valores veiculados, nota-se, por um lado, a preocupação pela neutralidade do Estado em termos éticos e religiosos («o Estado não pode atribuir-se o direito de programar a educação e a cultura segundo quaisquer directrizes filosóficas, estéticas, políticas, ideológicas ou religiosas» — art. 2º, 3a) e, por outro, a aceitação de determinados valores universais, os quais estariam na base do futuro cidadão: liberdade, autonomia, espírito crítico, respeito pelos outros, abertura ao diálogo, tolerância, solidariedade.

O princípio da escola para todos e para cada um está também subjacente aos valores veiculados: — assegurar a todos os portugueses o direito à educação e à cultura (art. 2º, 1); — garantir o direito a uma justa e efectiva igualdade de oportunidades no acesso e sucesso escolares (art. 2º, 2); — garantir o respeito pelo princípio da liberdade de aprender e de ensinar, com tolerância para com as escolhas possíveis (art. 2º, 3); — descentralizar, desconcentrar e diversificar as estruturas e acções educativas (art. 3º, g); — assegurar uma escolaridade de segunda oportunidade aos que dela não usufruíram na idade própria (art. 3º, i); — assegurar o desenvolvimento dos interesses e aptidões de todos e de cada um (art. 7º, a); — assegurar às crianças com necessidades educativas específicas, condições adequadas ao seu desenvolvimento e pleno aproveitamento das suas capacidades (art. 7º, j).

5.3. A formação pessoal e social no Decreto-Lei 286/89, de 29 de Agosto

A operacionalização da LBSE dá-se efectivamente com o Decreto-Lei 286/89, de 29 de Agosto, onde são aprovados os novos planos curriculares dos ensinos básico e secundário. No entanto, antes da aprovação, os novos planos curriculares foram submetidos à apreciação do Conselho Nacional de Educação (CNE) que, em reunião plenária de 19 de Abril de 1989, deliberou um parecer (nº 6/89), no qual o CNE faz alguns reparos e alerta para algumas dificuldades na implementação dos planos, nomeadamente no que concerne à FPS (CNE, 1990: 410-413). E a primeira dúvida residia na reserva de uma hora semanal no espaço curricular para o desenvolvimento autónomo deste domínio ou área de formação (CNE, 1990: 410). Como tratar as componentes da área de formação pessoal e social (educação ecológica, educação do consumidor, educação familiar, educação sexual, prevenção de acidentes, educação para a saúde e educação para a participação cívica): autonomamente ou em interdisciplinaridade com as outras áreas curriculares? A interdisciplinaridade seria desejável, mas «o carácter disciplinar das outras áreas dificulta a prossecução de objectivos que ultrapassam os específicos de cada disciplina» (CNE, 1990: 411). Porém, para o CNE é oportuno criar um tempo *curricular* próprio porque «é necessário prever momentos para a realização de projectos e para a sistematização e integração pessoal das experiências realizadas no âmbito das diferentes disciplinas ou fora delas» (CNE, 1990: 411).

Mas, para o CNE, esse tempo *curricular* não deverá coincidir com uma disciplina de carácter tradicional. Por isso, considera que das seguintes 4 soluções apresentadas pela Comissão de Reforma para a formação pessoal e social, apenas a primeira não se coaduna com a sua perspectiva:

- a) a criação de disciplinas ou áreas autónomas;
- b) a criação de espaços curriculares mas não disciplinares de frequência obrigatória (áreas de projecto, áreas de aplicação, áreas de actividade, seminários);
- c) a disseminação dos conteúdos de formação pessoal e social nas disciplinas de formação humanística, científica e tecnológica, artística, física e desportiva;
- d) a criação de espaços curriculares mas não disciplinares de frequência facultativa (CNE, 1990: 412).

A Comissão Episcopal de Educação Cristã também se pronunciou de forma desfavorável à criação de uma disciplina de formação pessoal e social, tendo mesmo enviado uma carta ao Ministro da Educação, eng. Roberto Carneiro, em que afirma:

A Igreja não pode, de modo nenhum, aceitar a criação, por alguns sugerida, duma disciplina de formação pessoal e social imposta a todos pela Escola, porque tal solução contraria a opção maioritariamente expressa pelos pais, consubstanciada nas taxas de frequência da aula de Religião e Moral Católica, apesar das condições adversas em que é leccionada, e

ainda porque ignora que a ética de inspiração cristã contém em si os princípios morais universalmente aceites e constitutivos das principais declarações internacionais, sendo mesmo a inspiradora de muitos deles; tal ignorância desprestigia quem nela incorre e ofende a moral católica (in CNE, 1990: 411).

Esta posição da CEEC é acompanhada por uma proposta feita ao Ministro da Educação nos seguintes moldes:

- 1. Que seja criada uma área de «formação pessoal e social» (art. 47º nº 2 da LBSE) que garanta a formação dos alunos nos valores da respectiva confissão religiosa e nos valores tradicionais da nossa cultura. – 2. Que nesta área pluridisciplinar seja obrigatória a frequência de uma das seguintes disciplinas, em alternativa: «Religião e Moral, Católicas (art. 47º nº 3 da LBSE), disciplina equivalente de outras confissões religiosas e outras disciplinas de educação ética, que veiculem os valores universalmente aceites e aqueles que constituem a matriz cultural portuguesa» (in Meireles-Coelho, 2003: 197)

Esta proposta é tida em linha de conta, mas é introduzido um espaço curricular próprio com a criação de uma nova disciplina, *Desenvolvimento Pessoal e Social* (art. 7º, 2). Em alternativa ao DPS, os alunos podem optar pela disciplina de *Educação Moral e Religiosa (Católica ou de outras confissões)* (art. 7º, 4). Além disso, «é obrigatória a frequência de uma das disciplinas referidas no número anterior» (art. 7º, 5). Vejamos no mapa seguinte como se organizaram as disciplinas e áreas curriculares a partir do Decreto-Lei nº 286/89 de 29 Agosto:

Quadro I – Plano curricular do 3º ciclo do ensino básico ⁴

Disciplinas ou áreas	Horário semanal		
	7º ano	8º ano	9º ano
Língua Portuguesa	4	4	4
Língua Estrangeira I	3	3	3
Ciências Humanas e Sociais			
História	3	3	3
Geografia	3	—	4
Matemática	4	4	4
Ciências Físicas e Naturais			
Físico-Químicas	—	4	3
Ciências Naturais	4	3	—
Educação Visual	3	3	3
Educação Física	3	3	3
Desenvolvimento Pessoal e Social ou Educação Moral e Religiosa (Católica ou de outras confissões)	1	1	1
Área opcional Língua Estrangeira II ou Educação Musical	3	3	3

⁴ A opção por apresentar aqui o plano curricular do 3º ciclo do ensino básico e não outro, tem a ver com o enquadramento deste estudo.

ou Educação Tecnológica			
<p><i>Área-Escola - «[...] área curricular não disciplinar com a duração anual de 95 a 110 horas, competindo à escola decidir a respectiva distribuição, conteúdo e coordenação (ponto 1 do artigo 6º do Decreto-Lei nº 286/89).</i></p> <p><i>Actividades de complemento curricular - «[...] de carácter facultativo e natureza eminentemente lúdica e cultural, visando a utilização criativa e formativa dos tempos livres dos educandos (ponto 1 do artigo 3º do mesmo Decreto-Lei).</i></p>			

Numa breve análise ao plano curricular, é possível concluir que este foi o mais arrojado plano curricular no que diz respeito à formação pessoal e social. A variedade de opções permitia vislumbrar uma escola pluralista para todos, como nunca tinha havido no sistema de ensino português. Mas o «ousado» pluralismo do Decreto-Lei 286/89 mais não faz do que cumprir o que a LBSE estipula a esse respeito para o ensino em Portugal: «No acesso à educação e na sua prática é garantido a todos os portugueses o respeito pelo princípio da liberdade de aprender e de ensinar, com tolerância para com as escolhas possíveis (...)» (art. 2º, 3). Por outro lado, com o Dec-Lei 286/89, a criação de uma disciplina curricular autónoma (DPS) não impedia que a formação pessoal e social fosse trabalhada por outras componentes curriculares

(Todas as componentes curriculares dos ensinos básico e secundário devem contribuir de forma sistemática para a formação pessoal e social dos educandos, favorecendo, de acordo com as várias fases de desenvolvimento, a aquisição do espírito crítico e a interiorização de valores espirituais, estéticos, morais e cívicos) (Dec-Lei 286/89, art. 7º,1, in Meireles-Coelho, 2003: 207).

e não curriculares, de carácter obrigatório ou facultativo. Surgem duas novas áreas transdisciplinares: a *Área-Escola*, área curricular não disciplinar, de carácter obrigatório, e a *Escola Cultural*, de frequência facultativa, tendo em vista a participação livre em clubes por parte dos alunos. Ambos estes espaços iriam possibilitar o desenvolvimento de actividades de complemento curricular, do interesse dos alunos, e de projectos multidisciplinares de articulação entre a escola e o meio. Entre estas actividades surge o desporto escolar (art. 8º, 2). Esta era também uma forma efectiva de aliar o saber e o saber fazer, a teoria e a prática, a cultura escolar e a cultura do quotidiano a que se referia a LBSE (art. 7º, b).

A formação pessoal e social do Dec.-Lei 286/89 centra-se nas necessidades, interesses e potencialidades do aluno e possibilita o seu desenvolvimento integral, em componentes como a educação para o ambiente, a educação para a saúde, a educação para o consumidor, as relações interpessoais, a educação sexual, e a vida social. Trata-se de uma formação que não está focalizada só em comportamentos. Embora tenha como grande objectivo a aquisição de capacidades de acção, ela implica a aprendizagem de conheci-

mentos e o desenvolvimento de processos e atitudes psicológicos (CNE, 1990: 411).

A FPS conforme estruturada pelo Dec-Lei 286/89 não foi uma solução pacífica, porque enfermava de alguns equívocos. Ela abriu as portas ao pluralismo de opções, mas a alternativa não foi uma verdadeira alternativa porque, entre outras razões, a disciplina de EMR continuou a ter uma perspectiva demasiado catequética, não fazendo sentido que uma disciplina de educação ética tratasse de direitos humanos e a disciplina de EMR tratasse do Espírito Santo. Por outro lado, a criação de um espaço curricular próprio para uma abordagem ética de matérias, por mais plural que ela fosse, corria alguns riscos: «desencorajar o tratamento das questões éticas pelas outras áreas curriculares; [e a] tendência ou para um moralismo ou para um debate excessivamente formal e relativizante, conferindo um cariz segmentário a esta formação» (Pedro, 2002: 143).

Além disso, cedo foram sentidas dificuldades na implementação da área de FPS, sendo necessário fazer reajustamentos. Daí que tenha surgido legislação de recurso a colmatar algumas falhas: Despacho 155/ME/89, de 12-09: é criado um grupo coordenador para um estudo da Formação Pessoal e Social; — Despacho 142/ME/90, de 17-08, sobre o plano de concretização da Área-Escola; — Despacho 65/ME/91, de 17-05, sobre a formação de docentes de DPS e de Educação Cívica e as escolas em que se iniciará a sua leccionação, no ano lectivo de 1991/92; — Despacho 134/ME/91, de 29-08, aprova os programas de DPS e de Educação Cívica; — Despacho 171/ME/93, 07-08, define o modelo de formação de docentes para a disciplina de DPS; — Despacho 231/ME/93, de 10-12, atribui a qualificação profissional para a docência de DPS.

5.4. A formação pessoal e social no Decreto-Lei 6/2001, de 18 de Janeiro

Ao revogar o Decreto-Lei nº 286/89, o Decreto-Lei nº 6/2001 de 18 de Janeiro, marca nova viragem na área da Formação Pessoal e Social. Vejamos a nova estrutura curricular, no que ao 3º Ciclo diz respeito:

Quadro II – Plano curricular do 3CEB a partir do Decreto-Lei nº 6/2001, de 18 de Janeiro

Educação para a Cidadania		Carga horária semanal (x 90 min.) ^a			
		7º ano	8º ano	9º ano	Total Ciclo
	Componentes do currículo	-	-	-	-
	Áreas curriculares disciplinares	-	-	-	-
	Língua Portuguesa	2	2	2	6
	Línguas Estrangeiras LE1 LE2	3	2,5	2,5	8
	Ciências Humanas e Sociais	2	2,5	2,5	7
	História				
	Geografia				

		Matemática	2	2	2	6
		Ciências Físicas e Naturais Ciências Naturais Físico-Química	2	2	2,5	6,5
		Educação Artística Educação Visual	1 ^c	1 ^c	1,5 ^d	5,5
		outra disciplina (oferta da escola) ^b	1 ^c	1 ^c		
		Educação Tecnológica				
		Educação Física	1,5	1,5	1,5	4,5
	Formação Pessoal e Social	Áreas curriculares não disciplinares ^e Área de Projecto Estudo Acompanhado Formação Cívica	2,5	2,5	2,5	7,5
		total	17	17	17	51
		a decidir pela escola	0,5	0,5	0,5	1,5
		Educação Moral e Religiosa ^f	0,5	0,5	0,5	1,5
		Máximo global	18	18	18	54
		Actividades de enriquecimento ^g	-	-	-	-

^a - A carga horária semanal refere-se a tempo útil de aula e está organizada em períodos de 90 minutos, assumindo a sua distribuição por anos de escolaridade um carácter indicativo.

Em situações justificadas, a escola poderá propor uma diferente organização da carga horária semanal dos alunos, devendo contudo respeitar os totais por área curricular e ciclo, assim como o máximo global indicado para cada ano de escolaridade.

^b - A escola deve oferecer outras disciplinas da área da Educação Artística (Educação Musical, Teatro, Dança, etc.).

^c - Nos 7º e 8º anos, os alunos têm (i) Educação Visual ao longo do ano lectivo e (ii), numa organização equitativa ao longo de cada ano, uma outra disciplina da área da Educação Artística e Educação Tecnológica.

^d - No 9º ano, os alunos escolhem livremente uma única disciplina, entre as ofertas da escola nos domínios artístico e tecnológico.

^e - Estas áreas devem ser desenvolvidas em articulação entre si e com as áreas disciplinares, incluindo uma componente de trabalho dos alunos com as tecnologias da informação e da comunicação e constar explicitamente do projecto curricular de turma. A área de projecto e o estudo acompanhado são assegurados por equipas de dois professores da turma, preferencialmente de áreas científicas diferentes.

^f - Disciplina de frequência facultativa, nos termos do nº 5 do artigo 5º.

^g - Actividades de carácter facultativo, nos termos do artigo 9º.

O trabalho a desenvolver pelos alunos integrará, obrigatoriamente, actividades experimentais e actividades de pesquisa adequadas à natureza das diferentes áreas ou disciplinas, nomeadamente no ensino das ciências.

Em relação à área de FPS, é visível a redução de opções, dando-se um retrocesso relativamente ao Decreto-Lei 286/89. São criadas três áreas curriculares não disciplinares (Área de Projecto, Estudo Acompanhado, Formação Cívica) como espaços de integração de saberes. A cidadania surge abarcando todas as disciplinas e áreas não disciplinares, mas não se define muito bem o que é.

A formação pessoal e social no ensino básico é vista e abordada numa perspectiva de educação para a cidadania, como uma tarefa a desempenhar por todos os professores, de forma transversal: «A educação para a cidadania bem como a valorização da língua portuguesa e da dimensão humana do trabalho constituem formações transdisciplinares, no âmbito do ensino básico» (art. 6º, 1). Também neste aspecto se dá um retrocesso em relação ao Decreto-Lei 286/89: fala-se agora de cidadão e não de ser humano. Mais: a educação para a cidadania passou a ser uma componente obrigatória do currículo, abordando áreas como a saúde, a sexualidade, a segurança rodoviária ou o ambiente. Estas podem ser abordadas, de forma transversal, em todas as disciplinas, mas particularmente pelas Áreas Curriculares Não Disciplinares, compostas pela Formação Cívica, pela Área de Projecto e pelo Estudo Acompanhado. A Formação Cívica, com um tempo semanal, está a cargo do Director de Turma, um espaço para aprofundar temas e organizar actividades relacionados com aquelas áreas:

Formação cívica — espaço privilegiado para o desenvolvimento da educação para a cidadania, visando o desenvolvimento da consciência cívica dos alunos como elemento fundamental no processo de formação de cidadãos responsáveis, críticos, activos e intervenientes, com recurso, nomeadamente, ao intercâmbio de experiências vividas pelos alunos e à sua participação, individual e colectiva, na vida da turma, da escola e da comunidade (art. 5º, 3c).

No entanto, o que se verifica em muitas escolas é que a Formação Cívica é utilizada para tratar de assuntos da Direcção de Turma (porque o Ministério da Educação teima em não valorizar este espinhoso cargo, estipulando poucas horas de redução do seu horário para o efeito) e não para desenvolver projectos de desenvolvimento pessoal e social. De salientar ainda que o desenvolvimento de competências e atitudes morais nos alunos é agora deixado ao currículo oculto e aos critérios dos diversos professores, assim como à disciplina de Educação Moral e Religiosa (Católica ou de outras confissões). A educação moral é perspectivada como educação para a cidadania.

Quanto à disciplina de EMRC, agora de frequência facultativa, insere-se também na área de Formação Pessoal e Social, mas sendo vista mais como uma actividade ou projecto a promover nas escolas e não tanto como uma disciplina curricular: «as escolas, no âmbito da sua autonomia, devem desenvolver outros projectos e actividades que contribuam para a formação pessoal e social dos alunos, nas quais se inclui, nos termos da Constituição e da lei, a Educação Moral e Religiosa, de frequência facultativa» (art. 5º, 5).

No sistema educativo português a LBSE é um ponto de viragem no que à FPS diz respeito. Pela primeira vez é criada uma área curricular específica de formação pessoal e social ao mesmo tempo que lhe é dada uma perspectiva interdisciplinar. Tem em vista o desenvolvimento integral do ser humano, abrangendo os níveis físico e motor, cognitivo, afectivo, estético, social e moral dos alunos (art. 47º, 1); e possibilita um pluralismo de opções que, mais tarde, iria dar origem à disciplina de *Desenvolvimento Pessoal e Social*, em alternativa à disciplina de *Educação Moral e Religiosa (Católica ou de outras confissões)*. Por outro lado, a preocupação pela neutralidade do Estado em termos éticos e religiosos (art. 2º, 3a) é acompanhada pela intenção de formar bons cidadãos pela educação de determinados valores universais, tais como: liberdade, autonomia, espírito crítico, respeito pelos outros, abertura ao diálogo, tolerância, solidariedade... Com a última revisão curricular (Dec-Lei 6/2001, de 18 de Janeiro), a FPS surge como componente a ser trabalhada por todas as disciplinas e áreas curriculares, e identifica-se mais com educação para a cidadania, abordando áreas da saúde, sexualidade, segurança rodoviária ou ambiente. Porém, é um retrocesso em termos de opções, numa escola menos plural. Pese embora alguma deficiência ou omissão, é a partir da LBSE que a educação moral e cívica dá passos firmes no sentido do compromisso e da tolerância, quando, até então, era mais teórica que prática, mais instrutiva que formativa.

6. Evolução da educação moral e religiosa no ensino público em Portugal

As questões morais e religiosas foram sempre uma preocupação dos povos e, consequentemente, da educação. Essa preocupação perdurou da antiguidade até aos nossos dias e constitui mesmo, um dos grandes problemas a resolver no ensino. Na escola pública, o problema fundamental reside em procurar um modelo que, em liberdade e imparcialidade, sirva os interesses de todos. Segundo Coelho (2005a), existem três paradigmas: o da escola confessional, o da escola laica e o da escola pluralista. O da *escola confessional* caracteriza-se por haver uma disciplina obrigatória da religião que o Estado oficialmente adoptou ou de uma religião maioritária. Em ambos os casos, o ensino é dogmático e catequético. O paradigma da *escola laica*, caracterizado pela neutralidade da escola, nenhuma religião está presente na escola pública e a instrução moral e cívica laica é assegurada pelo Estado. Trata-se também de uma escola confessional mas agora da religião laica do Estado (Comte). Resta a *escola pluralista*, aquela que está aberta a todos, com tolerância e liberdade. Em Portugal, estes três paradigmas fizeram-se sentir em diferentes épocas históricas, certamente em contextos diferentes dos de hoje que explicam também diferentes tendências e que importa conhecer para comparar e reflectir. Podemos dividir em cinco épocas a evolução da educação moral e religiosa no ensino público: A escola confessional da Religião do Estado na Monarquia; A escola neutra da I República; A escola da cultura tradicional do País do Estado Novo; A escola democrática do 25 de Abril; A escola democrática plural para todos.

6.1. A escola confessional da Religião do Estado na Monarquia

Na Europa, poder temporal e poder espiritual confundiram-se durante muitos séculos, e a influência da religião nas sociedades e nos estados era quase total. Porém, a «hegemonia» católica começou a dar os principais sinais de contestação com os pensadores humanistas do Renascimento. Com Lutero, esses sinais sobem de tom e o poder papal é abalado. Mais tarde, o século das luzes (séc. XVIII) procura na razão a fonte de todo o conhecimento, e apelida de obscurantista todo o tipo de religiosidade. O catolicismo vai sofrendo alguma erosão, agudizada com o movimento de secularização. Este processo culmina com a emergência do laicismo, em vários estados europeus, despertado pela Revolução Francesa e pelo positivismo. Os estados começam a ser não confessionais e a religião já não é o garante da ordem social.

A Portugal chega também esta mentalidade. Durante o período da monarquia até ao séc.

XVIII, podemos dizer que nenhuma clivagem significativa acontece na sociedade portuguesa, mantendo-se esta fielmente católica, apostólica e romana. Depois, poder temporal e poder espiritual começam a divergir. A primeira grande clivagem surge com a questão dos Jesuítas. Seguindo as orientações do Concílio de Trento (1545-1563), algumas congregações religiosas como a Companhia de Jesus ou Sociedade dos Jesuítas de S. Inácio de Loiola tinham-se lançado na criação de escolas e universidades católicas com intuítos meramente educativos (Coelho, 2005a: 28). Por toda a Europa e também em Portugal, os Jesuítas simbolizavam o poder da Igreja Católica, porque sempre se apresentaram como defensores do poder papal, a influência do catolicismo no ensino. Tornaram-se, por isso, num inimigo a abater pelos poderes régios. Em Portugal, atendendo à sua capacidade de ensinar e de se infiltrar na sociedade portuguesa, possuíam 24 colégios e 17 residências. Beneficiavam ainda «do apoio que eles deram na Restauração a D. João IV» (Monteiro, 1995: 14-15).

Símbolo do poder absolutista em Portugal, Marquês de Pombal toma algumas medidas que são uma deliberada «perseguição» aos Jesuítas e à Igreja Católica: – o alvará de 28-6-1759 dando por extintas todas as classes e escolas dos Jesuítas em Portugal; – as escolas menores são reformadas e entregues a mestres e professores não eclesiásticos; – o alvará de 03-09-1759 expulsando todos os religiosos da Companhia de Jesus em termos bastante duros: *Faço saber (...) os hey desde logo em effeito desta presente Ley por desnaturalizados, proscritos, e exterminados (...)*; — o facto de, em 1765, com a licença do Rei, ser publicada a tradução em língua portuguesa do Catecismo de Montpellier (do bispo Carlos Joaquim Colbert), muito contestada pelos Jesuítas, e em cuja introdução se culpa estes de contestarem a legitimidade do poder absoluto dos reis.

No que diz respeito ao ensino, o reinado de Sebastião José de Carvalho e Melo ficou marcado por grandes reformas. Segundo Monteiro (1995, 20), «o Conde de Oeiras – Marquês de Pombal – reformou praticamente tudo o que era ensino em Portugal, conservando o pendor religioso na perspectiva regalista da época». Porém, já no reinado de D. Maria I, o ensino elementar regressa às mãos dos religiosos. Isto acontece a 16-08-1779 e, em 1780, é fundada a Casa Pia de Lisboa.

Com a Revolução Francesa, os ideais de liberdade confrontam-se com o absolutismo régio. Por toda a parte emergem ideias revolucionárias e tendências anarquistas que confrontam a monarquia e a religião, duas estruturas monolíticas que se amparavam mutuamente e que, até então, permaneceram mais ou menos intocáveis. Na Europa, «a Igreja Católica vai perdendo o seu poder e a sua influência oficial» (Monteiro, 1995: 20). É neste

contexto que o liberalismo começa a ganhar forma. Portugal não foge à regra e, a 24 de Agosto de 1820, eclode a revolução liberal que provoca eleições das Cortes Constituintes. Nos anos que se seguem a aprovação de várias constituições (1822, 1826 e 1838), em tão pouco espaço de tempo para a época, reflecte a instabilidade política vivida. No entanto, no que diz respeito ao relacionamento entre Igreja e Estado, as referências nas diversas constituições apontam para uma continuidade, isto é, o catolicismo continua a ser a religião oficial do Estado, e a moral católica ensinada nas escolas, conforme se pode comprovar pelas Constituições Portuguesas de 1822, 1826 e 1838. A Religião Católica era a religião adoptada pelo Estado para todos os portugueses (era salvaguardado o direito de escolher apenas aos estrangeiros) e a referência ao ensino do catecismo e à moral pública era explícita. Assim o confirma a Constituição de 23 de Setembro de 1822:

ARTIGO 25º - A religião da Nação Portuguesa é a Católica Apostólica Romana. Permite-se, contudo, aos estrangeiros o exercício particular de seus respectivos cultos.

ARTIGO 237º - Em todos os lugares do reino onde convier, haverá escolas suficientemente dotadas, em que se ensine a mocidade Portuguesa de ambos os sexos a ler, escrever e contar, e o catecismo das obrigações religiosas e civis. [...]

Também a Carta Constitucional de 29 de Abril de 1826 (outorgada por D. Pedro) continua a afirmar a confessionalidade do Estado:

ARTIGO 6º - A Religião Católica Apostólica Romana continuará a ser a Religião do Reino. Todas as outras Religiões serão permitidas aos estrangeiros, com seu culto doméstico ou particular, em casas para isso destinadas sem forma alguma exterior de templo.

Mas a situação não era pacífica e dos ideais liberais depressa se passou às suas práticas. Exemplo disto mesmo é a publicação do decreto de 28 de Maio de 1834, a que ficou associado o ministro da justiça, Joaquim António de Aguiar, conhecido por *Matafrades*, «determina a extinção das ordens religiosas, nacionalização dos seus bens e dispersão dos seus fundos bibliográficos por terem aceite a governação do rei D. Miguel, considerado como usurpador do trono; o Estado fica assim com o encargo das obras de ensino e assistência que antes pertenciam à Igreja» (Meireles-Coelho, 2005: 47): são extintos todos os conventos, mosteiros, colégios, hospícios e quaisquer casas de religiosos das ordens regulares.

Seguiram-se sucessivas reformas no ensino, implementadas por nomes sonantes da política portuguesa da época, dos quais destaco Passos Manuel (1836); Costa Cabral (1842); Fontes Pereira de Melo (1852); Rodrigues Sampaio (1871-1877, 1878 e 1881), entre outros. Esta sequência de reformas revelam alguma instabilidade, mas também eram fruto dos ventos de mudança que sopravam da Europa. Os ideais liberais e pós-liberais casavam muito bem com as correntes laicistas e republicanas tendo como alvos

principais a monarquia e a Igreja Católica.

Em 1870, com a queda dos Estados Pontifícios, «acentua-se na Europa, em geral, e Portugal, em particular, a tendência para expurgar da vida política e temporal a influência e o poder da Igreja Católica, o *odioso privilégio* de ser religião oficial» (Meireles-Coelho, 2005: 88). Cada vez mais era exigida a separação destas duas realidades completamente distintas (o temporal e o espiritual). Esta separação traria como principal consequência, no ensino público, a implementação de uma escola neutra.

Nos últimos anos da monarquia em Portugal, a referência à moral cristã ainda é explícita: «nos finais da monarquia havia no ensino primário oficial a disciplina de Doutrina Cristã e Moral» (Monteiro, 1995: 26). Podemos constatar-lo na organização curricular da instrução primária – D. G. nº 292 de 24/12/1894 (reforma de Hintze Ribeiro) – onde compreendia uma componente de educação moral com uma referência cristã; e no programa de doutrina cristã e de moral – D. G. nº 141 de 27/06/1896. Neste, é referido que «são dispensados do ensino da doutrina cristã as crianças que não professem a religião católica e com declaração expressa dos pais ou de pessoa legalmente encarregada da sua educação».

Entretanto, respirava-se já o fim do regime. Estava para breve o fim da confessionalidade do Estado.

6.2. A escola neutra da I República

Cai a monarquia e é proclamada a República em 5 de Outubro de 1910, com os republicanos a quererem recuperar do atraso em que vive a sociedade portuguesa. Nesse propósito, lançam-se numa reforma da educação, o melhor meio de renovar mentalidades, contra o obscurantismo, «limpando a mentalidade portuguesa de *certos pavores e preconceitos*» (Coelho, 2005). Concomitantemente, a Igreja Católica sofre uma sistemática perseguição dos republicanos, materializada em medidas que afectam não só o ensino como a sociedade portuguesa em geral:

- A 8 de Outubro de 1910 são extintas as ordens religiosas, especialmente a Companhia de Jesus.
- A 22 de Outubro de 1910, um decreto de António José de Almeida determina a extinção do ensino da doutrina cristã nas escolas primárias: art. 1º - Fica extinto nas escolas primárias e normais primárias o ensino da doutrina cristã (D. G. 16 de 24-10-1910).
- Com a Constituição Portuguesa de 21 de Agosto de 1911 a Religião Católica deixa de ser a religião oficial do Estado: art. 3º, 10 - O ensino ministrado nos estabelecimentos públicos e particulares fiscalizados pelo Estado será neutro em matéria religiosa.

Passando o ensino a ser neutro, que orientações para o ensino da moral? Afirma o decreto 16 de 24-10-1910:

Art. 2º - O ensino da moral nas escolas primárias e normais primárias será feito sem auxílio de livro, intuitivamente, pelo exemplo da compostura, bondade, tenacidade e método de trabalho do professor e pela explicação de factos de valor cívico e moral que imprimam no carácter dos alunos o sentimento da solidariedade social.

Art. 3º - A educação cívica [...] será feita também por prelecções do professor, que se deverá inspirar sempre nos sentimentos da Pátria, amor ao lar, do trabalho e da liberdade (D.G.16 de 24-10-1910).

É de notar que ao professor cabia-lhe agora ser o árbitro dos destinos morais da pátria. Por outro lado, os valores a «incutir» nas crianças não são fundamentados em qualquer realidade divina ou sobrenatural, mas na realidade humana (Pátria, amor ao lar, trabalho, liberdade e solidariedade). A educação moral republicana baseia-se tão só na formação do carácter. O republicano João de Barros (1881-1960), na sua obra *Educação e democracia* (1916), alertava para a importância da formação do carácter. Diz ele: «A instrução não basta, porém. [...] É preciso educar o carácter. É preciso fornecer à criança uma aprendizagem moral, que a fará honesta [...]» (in Coelho, 2005: 219).

Mas a questão da escola *neutra* não era uma questão resolvida. O democrata Leonardo Coimbra (ministro da Instrução Pública 1919-1923) acendeu a polémica ao autorizar o ensino religioso nos colégios particulares e declarando que os constituintes de 1911 teriam hesitado entre os termos *laico* e *neutro* e se optara por este: «Para quê? Para que agora se diga que neutro quer dizer laico?» - interpelou. Na sua tese *O problema da educação nacional* (1926), apresentada ao Congresso da Esquerda Democrática, ele ainda vai mais adiante ao afirmar: «Não tem o Estado o direito de coibir qualquer religião de acrescentar, à educação cultural humana, a educação pelo seu doutrinário religioso, quando os seus adeptos o queiram para si e para as pessoas de quem são os legítimos representantes. O contrário é ferir o próprio espírito de liberdade que deve animar a alma da cultura humana, pois é anticientífico esquecer o valor das religiões, como fontes de vida social, e é querer responder com dogmas negativistas da Razão, que nenhum tem, aos dogmas positivistas da Fé que é a maior força social e à qual só a experiência cultural pode dizer no futuro se se encontrará integral equivalente».

Outras individualidades da época assumiram posições semelhantes. Foi o caso de Trindade Coelho: «O Estado não pode arrogar-se a faculdade de impor ou proibir na escola o ensino desta ou daquela doutrina, porque a sua função, o seu dever é proteger e respeitar todas» (Primeiro de Janeiro - 22/01/1923)». Estas posições denotam que nem todos estavam ao lado dos republicanos. A pouco e pouco, assiste-se a uma progressiva fragmentação e desagregação dos ideais republicanos, muito por culpa dos seus mentores que, de governo em governo, iam levando o país para bancarrota. Advinha-se, a todo o momento, novas mudanças, passados que estavam 16 anos da I República.

6.3. A escola da cultura tradicional do país no Estado Novo

A I República termina com o 28 de Maio de 1926 (manifestação militar). A partir daí, a Igreja Católica recompõe-se e reorganiza-se. À volta dos bispos, os cristãos unem-se; surge a Pastoral Colectiva de Julho de 1930; é criada a Acção Católica.

Em 26/10/1928 o Decreto 16077 aprova novos programas para o ensino primário elementar, «prevendo-se um papel especial para a Moral e Educação Cívica» (Monteiro, 1995: 58). Neles se afirma que:

[...] o ensino da Moral e o da Educação Cívica são o factor basilar para a obra da educação, e nem mesmo se compreende ensino sem estas duas disciplinas.[...] (Dec. nº 16077 de 16-10-1928).

A partir daqui, vão sendo introduzidas alterações até que, na Constituição Política de 1933 (11 de Abril), é devolvida à Igreja Católica a função de reguladora moral da sociedade portuguesa em geral e do ensino em particular, embora o Estado continue a ser considerado não confessional. Os valores e tradições da vida nacional são retomados, ao mesmo tempo que se afirma a moral pública de inspiração cristã. No fundo, era também um tributo do Estado à Igreja Católica: «Como a religião católica fora, durante séculos, o único agente de transmissão e geração de cultura, aceitar a escola neutra seria renunciar a esse papel que desempenhara. Estes condicionalismos eram determinantes para que o Estado Novo reintroduzisse o ensino da religião e moral nas escolas públicas, cumprindo, deste modo, os deveres para com as famílias e com a Igreja Católica, mantendo assim a coesão social» (Monteiro, 1995: 82). A consciência dos deveres do Estado em relação à moral, à ordem jurídica e à garantia da inviolabilidade de crenças e práticas religiosas, é visível em alguns artigos da Constituição:

Art. 4º – A Nação Portuguesa constitui um Estado independente, cuja soberania só reconhece como limites, na ordem interna, a moral e o direito [...].

Art. 8º – Constituem direitos e garantias individuais dos cidadãos portugueses: [...] §3º – A liberdade e a inviolabilidade de crenças e práticas religiosas [...] §4º – A liberdade de expressão do pensamento sob qualquer forma; [...]

Art. 43º, 3º – O ensino ministrado pelo Estado visa, além do revigoração físico e do aperfeiçoamento das faculdades intelectuais, a formação do carácter, do valor profissional e de todas as virtudes morais e cívicas, orientadas aquelas pelos princípios da doutrina e moral cristã, tradicionais do país.

Art. 43º, 4º – Não depende de autorização o ensino religioso nas escolas particulares.

Esta Constituição perdurou até 25 de Abril de 1974, sendo apenas revista em 1971. Nesta revisão podíamos ler:

Artigo 46º – A religião católica apostólica romana é considerado como religião tradicional da nação Portuguesa. A Igreja Católica goza de personalidade jurídica. O regime das relações do Estado com as confissões religiosas é o de separação, sem prejuízo da existência de concordatas ou acordos com a Santa Sé.

A 7 de Maio de 1940, depois de difíceis e delicadas negociações, era assinada em Roma a Concordata entre a Santa Sé e a República Portuguesa, sendo aqui de realçar o artigo 21º:

O ensino ministrado pelo Estado nas escolas públicas será orientado pelos princípios da doutrina e moral cristãs tradicionais no País. Consequentemente ministrar-se-á o ensino da religião e moral católicas nas escolas públicas elementares, complementares e médias aos alunos cujos pais, ou quem suas vezes fizer, não tiverem feito pedido de isenção. Nos asilos, orfanatos, estabelecimentos e institutos oficiais de educação de menores, e de correcção ou de reforma, dependentes do Estado, será ministrado, por conta dele, o ensino da religião católica e assegurada a prática dos seus preceitos. Para o ensino da religião católica, o texto deverá ser aprovado pela Autoridade eclesiástica e os professores serão nomeados pelo Estado de acordo com ela; em nenhum caso poderá ser ministrado o sobredito ensino por pessoas que a Autoridade eclesiástica não tenha aprovado como idóneas. (in Meireles-Coelho, 2005: 346)

Este acordo, para o Estado, também trazia vantagens: garantia controlo e estabilidade sociais, ao mesmo tempo que consolidava o regime do Estado Novo. A mensagem da humildade, do perdão, da paz e da fraternidade, pregada pela Igreja Católica, no fundo não era mais que a resignação perante o *statu quo*, tornando-se, assim, na melhor terapia para a estabilidade.

Até 1947, nos decretos publicados, são feitas várias referências a uma educação moral e cívica, como matéria disciplinar nos programas escolares. É o caso do decreto nº 31432 de 29-07-1941:

Art. 1º - Ao ensino da disciplina de educação moral e cívica, criada pelo Decreto-Lei nº 30.665, de 22 de Agosto de 1940, cujo programa faz parte integrante do presente decreto e vai assinado pelo Ministro da Educação Nacional, será consagrada uma hora semanal, durante cinco anos, a começar no 1º em todos os cursos diurnos que tenham aquela duração ou superior e sejam ministrados nas escolas industriais, comerciais e agrícolas.

A primeira vez que aparece a designação de 'Religião e Moral' é no Decreto-Lei nº 36.507, de 17 de Setembro de 1947:

Art. 6º - Além das aulas mencionadas nos quadros constantes do art. 4º, haverá, semanalmente: a) Em cada um dos anos do 1º ciclo, duas sessões de Religião e Moral, duas de Educação Física, duas de Canto Coral e uma de trabalhos manuais; b) Em cada um dos anos do 2º ciclo, uma sessão de Religião e Moral, duas de Educação Física e uma de Canto Coral ; c) No 6º e 7º anos, uma sessão de trabalhos práticos de Ciências Naturais, uma de trabalhos práticos de Ciências Físico-Químicas, uma de Religião e Moral e uma de Educação Física. [...]

Os professores de Religião e Moral, sempre de serviço eventual, são nomeados pelo Ministro, de harmonia com o estabelecido na Concordata com a Santa Sé, de 7 de Julho de 1940, sob proposta da respectiva autoridade diocesana. Haverá um em cada liceu, salvo se o número total de turmas em funcionamento for superior a quinze, caso em que podem ser nomeados dois. [...]

Art. 165º, 2. – Os professores de serviço eventual não agregados, incluindo os de Religião e Moral, aos quais não possa ser distribuído todo o serviço obrigatório, terão vencimento proporcional ao número de horas de serviço que prestam, tomando-se por base o vencimento mensal de 1.600\$00. [...]

A 22 de Outubro de 1948, o decreto nº 37112 aprova os programas do ensino liceal, entre eles o de Religião e Moral. A instrução religiosa é a base indispensável de uma adequada formação moral, conforme se depreende dos programas do 2º ciclo, onde se lê:

O aluno pode e deve ser colocado, em princípio, perante os problemas próprios de cada rapaz (ou rapariga) do nosso tempo, para que tome posição nítida segundo o conceito cristão [...]. O ensino deve ser constantemente vivificado por meio do recurso às grandes ideias directrizes do pensamento cristão [...]. São elas principalmente: Cristo – ‘Caminho, Verdade e Vida’ do homem; ‘luz de todo o homem’ sem a qual este nunca conhecerá verdadeiramente a Deus e a si próprio [...]. A lei moral – Princípio de realização, perfeição e felicidade do homem; não mera imposição arbitrária de Deus, mas sim fidelidade ao ser e fonte de vida [...]. A Igreja – Obra e continuação viva de Cristo no Mundo; guarda e distribuidora fiel da Sua mensagem divina e da Sua graça através dos tempos [...].

Já quanto ao 3º ciclo, o ensino religioso é visto mesmo com carácter apologético, tendo em conta o amadurecimento intelectual do aluno e os problemas que a filosofia lhe pode vir a colocar. Assim, afirma-se:

A filosofia, por si só, não conseguirá resolver [os problemas] cabalmente. O ensino católico trará aqui a razão última e a solução plena. Confirmará e concluirá o esforço da razão. E até defenderá esta de cair no niilismo ou no cepticismo. O ensino da Religião e Moral aparece aqui como o complemento necessário à Filosofia.

Em 28 de Maio de 1960, o Decreto-Lei nº 42 994 publica novos programas do ensino primário. No programa da 4ª classe, a Religião e Moral é justificada pela simbiose entre Pátria e Cristianismo desde a conversão dos povos da Península ao Cristianismo e pelo contributo deste na consolidação da Pátria. Por sua vez, a elaboração do programa de Religião e Moral é justificada nos moldes que se seguem:

Assim, procurou-se elaborar um programa de religião e moral que desse a todo o pequeno português (e, para já, nas quatro primeiras classes) o conhecimento básico, embora adaptado à sua idade, do Mistério Cristão, e, em complemento, os fundamentos morais da vida cívica, compreendida como florescimento da vida cristã integral – pois que o ensino da doutrina cristã há-de obedecer ao conceito de que a religião teórica e prática não é qualquer coisa de estranho e de suplementar à vida humana, mas elemento necessário do seu todo integral e harmónico. Para alcançar tal finalidade, procurou-se apresentar a matéria do ensino de religião e de moral, ciclicamente, sob dupla feição histórico-bíblica (uma vez que se trata da História da Salvação) e da vivência corrente da criança (uma vez que a experiência infantil é ponto de partida em pedagogia) [...].

A Portaria nº 20 380, de 19 de Fevereiro de 1964, sobre as instruções de educação social, moral, cívica e religião, realça a importância do testemunho do professor para uma educação moral eficaz:

O ensino de todas as disciplinas deve prestar-se a esta obra de moralização. Mas há um factor de importância capital que não deve perder-se de vista: o professor educa por exemplo. A sua conduta tem de servir de exemplo.

Os compêndios de Religião e Moral materializavam uma ideia-base para a educação: a procura de um ideal obrigava a percorrer determinado caminho. Daí, os títulos bastante

sugestivos dos seus manuais, como *Eu sou o Caminho*, *Eu sou a Verdade*, *Eu sou a Vida*. E a fundamentação era clara:

[...] Não pode haver educação sem ideal. Esta é a estrela que orienta. Educar é erigir – por algum ponto, por alguma forma, a alguma luz. ‘Eu sou o Caminho, a Verdade e a Vida’, disse Jesus Cristo, indicando-nos o ideal supremo de toda a obra de educação.

A Portaria nº 490/70, publicada a 3 de Outubro de 1970, fala da importância da formação da consciência moral face à crise do mundo moderno, e, consequentemente da importância da Religião e Moral na educação. Mas esta consciência moral, para ter bases sólidas, deve fundamentar-se na religião. Em Portugal, atendendo ao seu passado, essa religião é a católica.

Mas para que [os] valores tradicionais portugueses tenham realmente ‘carácter absoluto’ e não oscilem ao sabor das conveniências ou da pressão do ambiente social, torna-se indispensável fundamentá-los em convicções pessoais positivas e fortes de carácter religioso.

Na disciplina de Moral e Religião o primeiro lugar cabe ao ensino e à formação religiosa, porquanto a moral deve dimanar sempre da religião, da qual é corolário prático. Com efeito, sem o fundamento dos princípios religiosos, toda a moral se torna inconsistentemente subjectiva, fluida, ineficaz.

[...] O factor religioso é, pois, ‘uma realidade cultural, histórica e social cujo conhecimento insuficiente diminui por si só a capacidade de compreensão e de interpretação de vários outros factores’.

Quanto às metodologias didácticas a utilizar, o decreto refere que elas devem inspirar-se na narração bíblica e na narração emocional. Para atingir os seus objectivos, a educação moral e religiosa parece prescindir do uso da razão, apoiando-se em técnicas que puxem ao sentimento:

O ensino baseia-se na narração bíblica perfeitamente adaptada à evolução psíquica dos alunos. A educação emocional é a que melhor pode orientar os poderes efectivos e o jogo da imaginação.

Este método perdurou até aos nossos dias onde ainda vamos encontrar professores que o utilizam com alguma frequência. Sem rigor científico, este método pode ser considerado uma das causas que, a pouco e pouco, tem levado a disciplina a cair em descrédito e a adquirir uma importância secundária no panorama actual da educação em Portugal. De resto, «todos os [programas e] compêndios de Religião e Moral do período do Estado Novo são substancialmente uniformes na doutrina que apresentam e manifestam uma determinada concepção eclesiológica que está subjacente na elaboração dos seus conteúdos. Esta situação contribuiria para a adopção do método que esteve em voga e, sendo o mais fácil, era também o mais eficaz. É o chamado método dedutivo de St. Sulpice que vigorou nos compêndios de Religião e Moral. Consta de três partes: ‘fórmula’ para a memória, ‘explicação’ para a inteligência e ‘prática’ para a vontade, um pouco a modo de

catecismo» (Monteiro, 1995: 106).

Na verdade, trata-se de um método, já aqui caracterizado por partir dos princípios e das verdades absolutas (dogmas) para a realidade, tendo os comportamentos que ser moldados em função desses mesmos princípios. A consequência mais visível deste método é o maniqueísmo que leva ao cavar do fosso entre duas realidades distintas (divino e humano; fé e cultura; luz e trevas; bem e mal) com manifesto desprezo pelas coisas terrenas: «Proclama-se com vigor e defende-se em termos de exclusividade a autoridade de Cristo e da sua Igreja Católica relativamente a todas as demais coisas; afirma-se o desprezo dos interesses do mundo» (Monteiro, 1995: 107). O carácter expositivo e doutrinal aparece também na forma como os compêndios estavam concebidos e divididos: Dogmática (I); Moral (II); Liturgia (III); Sagrada Escritura (IV), e em que as passagens bíblicas tinha apenas «por objectivo ilustrar e aplicar a exposição doutrinal e moral» (Monteiro, 1995: 108).

No seio da Igreja Católica, havia já a consciência da necessidade de mudança, aliás, como já foi referido, sendo o Concílio Vaticano II (1962-1965) o ponto de viragem. Hoje, a própria teologia utiliza uma metodologia diferente: «Estamos aqui perante uma nova metodologia, a indutiva, que parte da realidade para mais tarde chegar a princípios inabaláveis e, logicamente, ao princípio absoluto, Deus. Neste caso concreto, a *Gaudium et Spes*, ao abordar, no capítulo I, a dignidade da pessoa humana, começa pela realidade do mundo visível e do homem como seu centro (nº 12), para chegar a esta grande verdade da fé cristã: ‘o mistério do homem só no mistério do Verbo encarnado se esclarece verdadeiramente... porque Ele é a imagem do Deus invisível’ (nº 22)» (Silva, 2004: 5).

A abertura ao mundo e a todas as comunidades humanas que não se reconhecem dentro da comunidade católica é, pois, o que mais ressalta das orientações do Concílio. A salvação não é só para os baptizados. A Constituição da Igreja no mundo contemporâneo (*Gaudium et Spes*) e a Declaração sobre a Liberdade Religiosa (*Dignitatis Humanae*) são bem o espelho desta abertura por parte da Igreja Católica que corta radicalmente com o passado. É a passagem do teocentrismo para o antropocentrismo que leva ao respeito por todos os seres humanos, e à tolerância por todos os que são diferentes, mesmo em matéria religiosa.

No fundo, é também o conceito de laicidade do Estado que começava a ser compreendido e aceite pela Igreja Católica. A pouco e pouco, estas orientações do Concílio deixam de ser apenas orientações e surgem, no próprio seio da Igreja Católica, tendências e movimentos favoráveis ao pluralismo, enquanto encontrámos católicos nas mais varadas

frentes, da extrema-direita à extrema-esquerda, comprometidos em várias causas, reclamando liberdade, pluralismo, justiça... Em 1970, os bispos portugueses vêm-se obrigados a pronunciarem-se sobre a liberdade religiosa, a qual, como o próprio Vaticano II o afirma, se funda na dignidade da pessoa humana. Os bispos alertam para a necessidade de não se confundir liberdade religiosa com neutralidade, vulgarmente conhecida por laicismo. E afirmam que o Estado é laico, mas não laicista.

Podemos concluir que o ensino religioso, durante o período do Estado Novo, pauta-se por um casamento de interesses entre Igreja e Estado. Com o ensino religioso, o Estado visava a estabilidade, o conformismo, a obediência. Apesar de não confessional, o «Estado não ministrava um ensino neutro; à semelhança dos sistemas totalitários então vigentes, aproveitou esse instrumento para solidificar o seu ideário a partir da escola. A diferença que existia em relação a eles residia na excepção de permitir o ensino da religião na mesma escola» (Monteiro, 1995: 105). Esse casamento de interesses, em 1971, ficou bem expresso na lei sobre a liberdade religiosa (Lei nº4/71 de 21 de Agosto) onde se afirma que «o ensino ministrado pelo Estado será orientado pelos princípios da doutrina e moral cristãs, tradicionais do país; e o ensino da religião e moral nos estabelecimentos de ensino será ministrado aos alunos cujos pais ou quem suas vezes fizer não tiverem pedido isenção»

Por outro lado, depois de ter perdido a hegemonia na I República, a Igreja Católica tentava uma reconquista cristã. Além da *Igreja*, a *Família* e a *Escola* eram as áreas de acção privilegiadas para concretizar esse objectivo. O ensino da Religião e Moral tornava-se, assim, num complemento da catequese, ao mesmo tempo que tentava suprir a ausência da família em matéria religiosa.

Esta tomada de posição por parte da Igreja Católica como que «empurra» Marcelo Caetano a fazer aprovar, em 1971, uma lei sobre liberdade religiosa (lei nº 4/71 de 21 de Agosto). Esta, no que concerne ao ensino religioso, afirma:

BASE VII – 1. O ensino ministrado pelo Estado será orientado pelos princípios da doutrina e moral cristãs, tradicionais do País. 2. O ensino da religião e moral nos estabelecimentos de ensino será ministrado aos alunos cujos pais ou quem suas vezes fizer não tiverem pedido isenção. 3. Os alunos maiores de 18 anos poderão fazer eles próprios o pedido de isenção. 4. Para o efeito, no acto de inscrição em qualquer estabelecimento em que se ministre o ensino de religião e moral aquele a quem competir declarará se o quer ou não. 5. A inscrição em estabelecimentos de ensino mantidos por entidades religiosas implica a presunção da aceitação do ensino da religião e moral da respectiva confissão, salvo declaração pública em contrário dos seus dirigentes.

Com a reforma de Veiga Simão em 25 de Julho de 1973 este espírito continua inalterado: «O ensino ministrado pelo Estado e o ensino de religião e moral nos estabelecimentos de

ensino obedecerão aos princípios estabelecidos na Constituição e na lei da liberdade religiosa» (Lei 5/73, BASE III, 3).

6.4. A escola democrática do 25 de Abril

O regime do Estado Novo cai com a revolução dos cravos. A democracia vai calcorreando caminhos sinuosos, numa sociedade cada vez mais aberta e plural. Paradoxalmente, é a Igreja Católica que se assume, nesta época, como a «principal força social defensora do pluralismo democrático e dos direitos humanos em Portugal, sendo, inclusive, defensora de outras religiões» (Monteiro, 116). No ensino, também o pluralismo democrático vai fazendo o seu caminho. É, no entanto, «uma época de grande relativismo moral e cultural» (Coelho, 2005).

A 15 de Fevereiro de 1975, é assinado um Protocolo adicional à Concordata entre a Santa Sé e o Estado Português, com uma alteração à lei do matrimónio, mas confirma-se a redacção da Concordata de 1940 no que diz respeito ao ensino da religião e moral nas escolas públicas, pelo que a disciplina de RMC continua a ser leccionada nos moldes anteriores.

Assente em princípios democráticos e na dignidade da pessoa humana (art. 1º), a Constituição de 1976 vem realçar o respeito e os direitos e liberdades fundamentais de cada um (art. 2º), lembrando que ninguém pode ser beneficiado ou prejudicado em função da ascendência, do sexo, da raça, da língua, da religião, das convicções políticas ou ideológicas, da situação económica ou condição social (art. 13º, 2). Estes direitos têm a sua expressão na educação. Por isso, o texto constitucional, imbuído pelo espírito «liberdade de aprender e de ensinar», garante a liberdade de consciência, de religião e de culto, proíbe o dirigismo pelo Estado da educação segundo quaisquer directrizes, nomeadamente de ordem religiosa, e consagra o princípio da não confessionalidade do ensino público:

Art. 41º §1. A liberdade de consciência, religião e culto é inviolável. (...) § 3. As igrejas e comunidades religiosas estão separadas do Estado e são livres na sua organização e no exercício das suas funções e do culto. § 4. É garantida a liberdade de ensino de qualquer religião praticado no âmbito da respectiva confissão, bem com a utilização de meios de comunicação social próprios para o prosseguimento das suas actividades. (...) Art. 43º §1. É garantida a liberdade de aprender e de ensinar. § 2. O Estado não pode atribuir-se o direito de programar a educação e a cultura segundo quaisquer directrizes filosóficas, estéticas, políticas, ideológicas ou religiosas. § 3. O ensino público não será confessional.

Mas esta posição de não ingerência do Estado nas opções dos cidadãos, não impede que ele possa facultar a diversas igrejas, em condições de igualdade, a possibilidade de

ministrarem o ensino da religião nas escolas públicas. Tanto mais que é a mesma constituição que realça o direito dos pais em poderem optar pelo tipo de educação dos seus filhos (art. 36º, 5). De acordo com esse direito, o Estado deve cooperar com os pais também quanto às suas escolhas em matéria religiosa. Daí que tenha surgido o Decreto-Lei nº 323/83, onde o Estado assegura o ensino das ciências morais e religiosas na escola pública (art. 1º). Dada a representatividade da população católica do País, o decreto avança com algumas orientações relativamente ao ensino da RMC:

Art. 2º - §1. (...) ministrar-se-á o ensino da Religião e Moral Católicas nas escolas primárias, preparatórias e secundárias públicas aos alunos cujos pais, ou quem suas vezes fizer, não declararem expressamente desejo em contrário. §2. Sendo maiores de 16 anos, compete aos próprios alunos fazer a declaração referida no nº1.

Art. 3º - §1. A disciplina de Religião e Moral Católicas faz parte do currículo escolar normal nas escolas públicas a que se refere o presente diploma. §2. A disciplina de Religião e Moral Católicas, salvaguardando o seu carácter específico, está sujeita ao regime aplicável às restantes disciplinas curriculares, nomeadamente no que se refere às condições gerais de matrícula e apoio pedagógico devido a alunos e docentes. §3. No que respeita à avaliação de conhecimentos, de igual modo se aplica o regime geral, não podendo, contudo, em caso algum dessa avaliação resultar qualquer efeito negativo sobre a transição de ano.

Art. 5º §1. Os professores de Religião e Moral Católicas serão contratados ou nomeados mediante proposta da autoridade eclesiástica competente, de acordo com a legislação em vigor sobre habilitações. §2. Os professores de Religião e Moral Católicas fazem parte do corpo docente dos estabelecimentos de ensino em que prestam serviço, gozando de direitos e deveres inerentes à sua função docente.

Sendo um passo em frente no reposicionamento da disciplina e dos professores de RMC no ensino público, este decreto só fica completo com o Despacho 121/ME/85, de 19 de Julho de 1985, onde são estabelecidas orientações relativamente a inscrições dos alunos, faltas, avaliação, constituição de turmas e horários.

Mas este «estatuto» da disciplina de RMC não era de todo pacífico, de tal forma que foi necessário o Tribunal Constitucional pronunciar-se e esclarecer sobre aconfessionalidade e liberdade religiosa:

A liberdade religiosa deve entender-se não como uma mera independência, mas como uma autêntica situação social; a separação e a não confessionalidade implicam a neutralidade religiosa do Estado, mas não já o seu desconhecimento do facto religioso enquanto facto social. O Estado não é um ente alheio aos valores e interesses da sociedade, antes constitui um instrumento ao seu serviço, assumindo a obrigação de garantir a formação e o desenvolvimento livre das consciências (católicas ou ateias), e assume esta obrigação em função da procura social. Todavia, a neutralidade do Estado não impede que este deixe de criar as condições adequadas à facilitação do exercício de liberdade religiosa à população estudantil que, inscrevendo-se num contexto tradutor de uma certa realidade, não pode ser ignorada como fenómeno social. Não se trata de proteger ou privilegiar uma qualquer confissão religiosa, mas sim de garantir o efectivo exercício da liberdade religiosa, como consequência de uma situação e de uma exigência social (DR. 1ª nº 273 de 26-11-1987).

Uma década passou após o 25 de Abril de 1974 e Portugal encontra-se agora em condi-

ções mais maduras para traçar linhas de rumo para o futuro. Assim, também por exigência da então Comunidade Europeia, é publicada a Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE), lei nº 46/86 de 14 de Outubro de 1986. Nela se expressa a garantia do direito à educação e à formação global da personalidade (art. 1º, 2). No entanto, «o Estado não pode atribuir-se o direito de programar a educação e a cultura segundo quaisquer diretrizes filosóficas, estéticas, políticas, ideológicas ou religiosas» (art. 2º, 3a). E acrescenta: «o ensino público não será confessional» (art. 2º, 3b). Ao garantir a neutralidade do ensino público, não está o Estado a demitir-se das suas funções nesta matéria. Por isso, também se afirma que:

Art. 3º, b) O sistema educativo deve contribuir para a realização do educando, através do pleno desenvolvimento da personalidade, da formação do carácter e da cidadania, preparando-o para uma reflexão consciente sobre os valores espirituais, estéticos, morais e cívicos e proporcionando-lhe um equilibrado desenvolvimento físico; § c) Assegurar a formação cívica e moral dos jovens; [...]

Para concretizar estes princípios, em termos de organização curricular é criada uma área de formação pessoal e social no ensino básico (nº 2), a qual passa a integrar também o ensino da moral e da religião católicas, a título facultativo (nº 3).

6.5. A escola democrática plural para todos

Com o Decreto-Lei 286/89, de 29 de Agosto, são definidos os planos curriculares dos ensinos básico e secundário onde é criada uma área de FPS e uma nova disciplina, DPS. Em alternativa a esta, os alunos poderão optar por Educação Moral e Religiosa (Católica ou de outras confissões), havendo lugar a um pluralismo de opções:

1. Todas as componentes curriculares dos ensinos básico e secundário devem contribuir de forma sistemática para a formação pessoal e social dos educandos, favorecendo, de acordo com as várias fases de desenvolvimento, a aquisição do espírito crítico e a interiorização de valores espirituais, estéticos, morais e cívicos. § 2. Sem prejuízo do disposto no nº 4 do presente artigo, é criada, para todos os alunos dos ensinos básico e secundário, a disciplina de Desenvolvimento Pessoal e Social, onde se concretizam de modo especial as matérias enunciadas no nº 2 do art. 47º da LBSE. [...] § 4. Em alternativa à disciplina de Desenvolvimento Pessoal e Social, os alunos poderão optar pela disciplina de Educação Moral e Religiosa Católica ou de outras confissões. § 5. É obrigatória a frequência de uma das duas disciplinas referidas no número anterior. [...]

Tal como atrás referido, esta solução tivera em consideração uma proposta da Comissão Episcopal da Educação Cristã, enviada ao então Ministro da Educação, Roberto Carneiro, em 20 de Maio de 1988:

- 1. Que seja criada uma área de «formação pessoal e social» (art.47º, 2 da LBSE) que garanta a formação dos alunos nos valores da respectiva confissão religiosa e nos valores tradicionais da nossa cultura.
- 2. Que nesta área pluridisciplinar seja obrigatória a frequência de uma das seguintes disciplinas, em alternativa: «Religião e Moral, católicas» (art.47º, 3 da LBSE), disciplina equivalente de outras confissões religiosas e outras disciplinas de educação ética, que veiculem os valores universalmente aceites e aqueles

que constituem a matriz cultural portuguesa. • 3. Que no ensino básico: 3.1. A disciplina de RMC se designe «Educação Moral e Religiosa Católica». — 3.2. Esta disciplina seja ministrada, no 1º ciclo, dentro do sistema do ensino globalizante e dispondo, pelo menos, do tempo correspondente a uma hora semanal; no 2º e 3º ciclos (do 5º do 9º anos de escolaridade), segundo o sistema de ensino por disciplinas, com duas horas semanais. • 4. Que, no ensino secundário, a mesma disciplina se designe «Ética Social Católica» e tenha tratamento idêntico ao das restantes disciplinas opcionais (in Meireles-Coelho, 2003: 197).

É uma proposta que denota uma grande abertura por parte da Igreja Católica, dando lugar a uma escola democrática e pluralista. Esta proposta espelha também sua preocupação pela recém-criada área de formação pessoal e social, a qual, na opinião da Igreja Católica, não deverá ser imposta a todos, pois contraria a opção maioritariamente expressa dos pais na frequência dos seus educandos na aula de RMC.

Esta poderia ser a solução para uma escola pluralista que, nem caía nos erros laicistas da primeira república, nem nas decisões tendenciosas do Estado Novo. No entanto, para a EMRC, ela trazia novos «desafios pedagógicos [...] que apontam para a necessidade de uma definição mais clara da finalidade específica desta disciplina e dos seus conteúdos programáticos e daí decorrente uma preparação mais consentânea dos respectivos professores» (Monteiro, 1995: 143).

Estávamos perante uma solução aparentemente ideal, consensual, democrática e plural, indo ao encontro de todos, sem atropelos ou agressões ideológicas, que apontava para uma formação assente nos valores universais e na cultura portuguesa. Mas, porque, para alguns, a alternativa das duas disciplinas (DPS e EMRC) não fazia sentido, uma vez que apresentam conteúdos programáticos diferentes uma da outra, começa a ganhar corpo a ideia de que a EMRC deverá ser facultativa como era antes a RMC.

Todas estas alterações na área da FPS estabeleceram novo enquadramento curricular do ensino religioso, o qual foi acompanhado de outras medidas importantes que ajudaram à reestruturação da Educação Moral e Religiosa na escola: — Pelo Decreto-Lei nº 407/89, de 16-11, são criados, pela primeira vez, lugares de quadro para professores de EMRC com mais de 5 anos de serviço nas escolas do 2º e 3º ciclos do ensino básico e nas escolas do ensino secundário; — O Despacho nº 144/ME/89 regula o funcionamento das outras confissões religiosas; — O Despacho normativo nº 6-A/90, de 31-01, define as habilitações para a docência de EMRC; — O Despacho nº 18/ME/91, de 07-03, define a formação dos professores de Educação Moral e Religiosa; — Pelo Decreto-Lei nº 338/93, de 21-10, apenas é permitida a anulação de matrícula a EMRC, no ensino secundário, se a mesma se verificar a todas as disciplinas; nesta sequência, a Circular nº 28/DEB, de 29-06, esclarece que a medida deve estender-se também ao ensino básico; — O Decre-

to-Lei nº 329/98, de 02-11, regula o ensino da disciplina de Educação Moral e Religiosa, alterando o Decreto-Lei nº 407/89, de 16-11.

Nesta altura, também a matrícula dos alunos em EMR passou por uma fase de clarificação e de mudança. Até à alternativa do DPS, a linguagem do boletim de matrícula era ambígua (*prescinde/não prescinde*) e não ajudava a clarificar a situação do aluno, ficando este automaticamente inscrito, desde que o encarregado de educação não expressasse vontade contrária. Ora, com as duas disciplinas em alternativa, o processo de inscrição torna-se mais claro, pois obrigava o encarregado de educação ou o aluno com 16 anos ou mais a optar por uma delas. No entanto, constatando-se as dificuldades na implementação do DPS na maioria das escolas (Sevivas Martins, 2005: 76), por manifesta falta de professores com formação específica para a sua leccionação, foi publicada a Circular Conjunta nº 3/DES/97, de 02-04, onde obriga que o desejo da frequência de EMRC seja expresso, no acto de matrícula, pelo encarregado de educação se o aluno tiver menos de 16 anos, ou, pelo próprio, se tiver 16 ou mais anos.

Com os Decretos-lei nº 6/2001 e nº 7/2001, de 18 de Janeiro, a disciplina de EMRC volta à condição de facultativa. Este carácter facultativo do ensino religioso é repisado na Lei da Liberdade Religiosa (Lei nº 16/2001, de 22/06): a EMR «é opcional e não alternativa relativamente a qualquer área ou disciplina curricular» (art. 24º). Por outro lado, constata-se que, no novo desenho curricular, a EMR tem um posicionamento ambíguo, porquanto é incluída na área da FPS, mas nem aparece como disciplina curricular, nem é considerada como área curricular não disciplinar. Esta situação motivou reparos por parte da Conferência Episcopal Portuguesa, a qual pretendeu que, no caso do 1º ciclo, a EMRC fosse integrada no horário do professor (Sevivas Martins, 2005: 77).

Entretanto, a Igreja Católica e o Estado português entravam numa nova fase de diálogo, pautada por padrões de cooperação e de igualdade, e de aplicação efectiva da lei da liberdade religiosa. Neste contexto, é discutida, assinada (18 de Maio de 2004) e ratificada (03 de Novembro de 2004) a nova redacção da Concordata, entrando em vigor a 18 de Dezembro de 2004. No que diz respeito ao ensino religioso, podemos ler no art. 19º:

1. A República Portuguesa, no âmbito da liberdade religiosa e do dever de o Estado cooperar com os pais na educação dos filhos, garante as condições necessárias para assegurar, nos termos do direito português, o ensino da religião e moral católicas nos estabelecimentos de ensino público não superior, sem qualquer forma de discriminação. & 2. A frequência do ensino da religião e moral católicas nos estabelecimentos de ensino público não superior depende de declaração do interessado, quando para tanto tenha capacidade legal, dos pais ou do seu representante legal. & 3. Em nenhum caso o ensino da religião e moral católicas pode ser ministrado por quem não seja considerado idóneo pela autoridade eclesiástica competente, a qual certifica a referida idoneidade nos termos previstos pelo direito português e pelo direito canónico. & 4. Os professores de

religião e moral católicas são nomeados ou contratados, transferidos e excluídos do exercício da docência da disciplina pelo Estado de acordo com a autoridade eclesiástica competente. & 5. É da competência exclusiva da autoridade eclesiástica a definição do conteúdo do ensino da religião e moral católicas, em conformidade com as orientações gerais do sistema de ensino português.

Para a CEP, reunida a 27 de Abril de 2006 em Fátima, «a Concordata de 2004 entre a Santa Sé e a República Portuguesa é o suporte jurídico fundamental que legitima a EMRC nos estabelecimentos de ensino público não superior. Em continuidade com o estabelecido na Concordata de 1940, a nova Concordata estabelece a obrigatoriedade de a República Portuguesa, no âmbito da liberdade religiosa e do dever do Estado cooperar com os pais na educação dos filhos, garantir tal ensino sem quaisquer discriminações. Além disso, deve ser respeitado o carácter facultativo deste ensino e garantida a salvaguarda das competências da autoridade eclesiástica no respeitante à apresentação dos candidatos a professores e à definição de conteúdos a ministrar»⁵. Ainda de acordo com a CEP, «a EMRC é sustentada por um quadro de disposições legais, fruto de um longo e fecundo diálogo entre a Igreja e o Estado, de que resultou a integração progressiva da EMRC no currículo escolar e a dignificação e estabilidade do corpo docente. Concretamente, estão regulados, entre outros: o estatuto da disciplina de EMRC, comum ao das restantes disciplinas; os direitos das famílias e dos alunos à frequência da EMRC; o dever das escolas de reconhecimento desse direito pela oferta da disciplina nas condições legalmente previstas; o estatuto do professor, semelhante ao dos outros professores; o quadro de habilitações científicas e pedagógicas exigidas para a docência; e as condições de acesso a lugares do quadro à profissionalização e à progressão na carreira»⁶.

*

São muitos os desafios que se colocam hoje ao ensino religioso nas escolas públicas, emergentes de uma sociedade secularizada e de indiferença religiosa, ao mesmo tempo pluralista e multicultural. O problema fundamental reside em procurar um modelo que, em liberdade e imparcialidade, sirva os interesses de todos. Ao longo da história fomos encontrando três paradigmas: o da escola confessional, o da escola laica e o da escola pluralista. Em Portugal, durante o período da monarquia até ao séc. XVIII, o modelo adoptado foi o da *escola confessional* caracterizado por haver uma disciplina obrigatória da religião que o Estado oficialmente adoptou ou de uma religião maioritária. Com o ilu-

⁵ in <http://www.agencia.ecclesia.pt/noticia.asp?noticiaid=31822>.

⁶ *Ibidem*.

minismo e a Revolução Francesa, a religião e a Igreja Católica são desacreditadas na maior parte dos países da Europa. Essa mentalidade chega também a Portugal, sendo Marquês de Pombal quem lidera um movimento anticlerical (mais propriamente anti-jesuíta). O paradigma de uma *escola laica*, caracterizado pela neutralidade da escola em matéria religiosa, começa a ganhar força e atinge sua máxima expressão com a I República. A instrução moral e cívica é agora assegurada pelo Estado. No entanto, por ser uma imposição da moral que o Estado quer sem respeitar a dos outros, é um modelo que não agrada a todos. No período do Estado Novo, é devolvida à Igreja Católica (Constituição Política de 1933, 11 de Abril) o papel de reguladora moral da sociedade portuguesa em geral, e do ensino em particular, embora o Estado continue a ser considerado não confessional. Há um casamento de interesses entre Igreja e Estado bem expresso na lei sobre a liberdade religiosa (Lei nº 4/71 de 21 de Agosto): «o ensino ministrado pelo Estado será orientado pelos princípios da doutrina e moral cristãs, tradicionais do país; e o ensino da religião e moral nos estabelecimentos de ensino será ministrado aos alunos cujos pais ou quem suas vezes fizer não tiverem pedido isenção». Com o 25 de Abril de 1974, a democracia chega também à escola. Mas é com a LBSE (1986) e mais tarde com o Decreto-Lei 286/89, de 29 de Agosto, que o modelo de *escola pluralista* começa a dar os primeiros passos. A abertura a outras confissões religiosas e a alternativa ao ensino religioso foram as novidades mais significativas. O modelo tinha uma filosofia democrática e pluralista mas a sua implementação revelou deficiências, pelo que foi sendo reajustado. Com o Dec.-Lei nº 6/2001, o ensino religioso volta à condição de facultativo na escola pública. Entretanto, as boas relações entre a Igreja católica e o Estado português permitiram a assinatura de uma nova Concordata, em 2004, augurando um futuro de paz e de cooperação entre estas duas entidades.

7. Programas de EMRC no 3CEB e sua contribuição para a FPS

De que forma a EMRC, no âmbito de todas as contingências inerentes à veiculação da moral, tem contribuído ou pode contribuir para a construção de uma escola plural, do compromisso e da tolerância? Depois de conhecer a evolução da disciplina no sistema educativo português, pretende-se saber até que ponto os programas de EMRC do 3º ciclo do ensino básico e sua metodologia, a partir das reformas curriculares do Dec-Lei 286/89 de 29 de Agosto e do Dec.-Lei nº 6/2001, de 18 de Janeiro, se enquadram nos objectivos do ensino básico e têm contribuído para uma formação integral do aluno.

7.1. Objectivos e fundamentação dos programas de EMRC (3CEB)

Depois do Decreto-Lei 286/89, são aprovados, pelo Despacho nº 124/ME/91, de 31 de Julho, os programas da reforma do ensino básico e publicados pelo Ministério da Educação num documento intitulado *Organização curricular e programas*. No volume I (1991: 1) referente ao 3º ciclo, se afirma que «o projecto [pedagógico global] contempla uma pedagogia de desenvolvimento integrado, em que a promoção de atitudes e valores assume papel nuclear e em que o domínio de aptidões e capacidades sobreleva e, simultaneamente, condiciona a aquisição de saberes». Ou seja, valoriza-se a educação não só em função do pilar do *aprender a conhecer*, mas o sucesso deste está dependente de um desenvolvimento integral no aluno, onde as atitudes e valores (*aprender a conviver*), e as aptidões e capacidades (*aprender a fazer*) são entendidos como o substrato ou o *back-ground* necessário à aquisição de saberes. Esta valorização do *aprender a ser* transparece também dos objectivos gerais e específicos então traçados para o ensino básico:

Objectivos gerais:

Criar as condições para o desenvolvimento global e harmonioso da personalidade, mediante a descoberta progressiva de interesses, aptidões e capacidades que proporcionem uma formação pessoal, na sua dupla dimensão individual e social. — Proporcionar a aquisição e domínio de saberes, instrumentos, capacidades, atitudes e valores indispensáveis a uma escolha esclarecida das vias escolares ou profissionais subsequentes. — Desenvolver valores, atitudes e práticas que contribuam para a formação de cidadãos conscientes e participativos numa sociedade democrática.

Objectivos específicos (entre outros):

Promover a criação de situações que favoreçam o conhecimento de si próprio e um relacionamento positivo com os outros no apreço pelos valores da justiça, da verdade e da solidariedade (dimensão pessoal). — Favorecer o desenvolvimento progressivo de sentimentos de autoconfiança (dimensão pessoal). — Estimular a criação de atitudes e hábitos positivos de relação que favoreçam a maturidade sócio-afectiva e cívica, quer no plano dos seus vínculos de família, quer no da intervenção consciente e responsável na realidade circundante (dimensão para a cidadania) (ME, 1991: vol.I).

Cada um dos três objectivos gerais incide sobre uma dimensão importante a ter em conta no assegurar de um desenvolvimento pleno e harmonioso do indivíduo: a dimensão pessoal; a dimensão das aquisições básicas e intelectuais fundamentais; e a dimensão para a cidadania. Dimensões estas, também presentes nos objectivos específicos.

Pela leitura das finalidades da disciplina de EMRC no 3º ciclo, podemos ver concretizados alguns dos objectivos acima enumerados:

Favorecer a maturação do aluno no plano humano, religioso e moral; — Permitir um conhecimento mais pormenorizado dos elementos essenciais da mensagem cristã; — Aprofundar, em simultâneo, a experiência pessoal e o facto religioso, com particular incidência na tradição judeo-cristã; — Permitir a descoberta do sentido pleno da vida, esclarecido pela Palavra da Bíblia; — Desenvolver o respeito pela autoridade e pelas diferentes posições ideológicas e religiosas e incentivar todas as formas de dar e de receber; — Criar condições para a vida em grupo e para a participação activa e responsável na sociedade e na comunidade eclesial, acompanhando os alunos no seu desenvolvimento social. (ME, 1991a: vol.I)

Além da preocupação, específica e lógica, pela dimensão religiosa, as finalidades da EMRC centram-se na dimensão humana e moral, quer na vertente pessoal, quer social. Esta tríplice dimensão ajuda a estruturar, como veremos à frente, os conteúdos a ministrar, divididos em 3 partes: 1) Experiência humana a explorar (dimensão humana); 2) Experiência bíblica (dimensão religiosa); 3) Atitude humana e cristã (dimensão moral). No entanto, a educação religiosa não se reduz à simples informação «científica» e neutra sobre o facto religioso, mas deve levar o aluno a não dissociar julgamento moral de compromisso moral (UNESCO, 1978b). Quanto à sua natureza, o programa de EMRC deve proporcionar aos jovens uma síntese entre fé e cultura, a fim de os levar a ter uma visão cristã da pessoa humana, da história e do mundo.

Neste sentido, o programa de EMRC do 3º ciclo apresenta um tema aglutinador, *Descobrir a sua identidade em Jesus Cristo – o homem novo*, o qual é sugestivo quanto ao grande objectivo a alcançar: ajudar o aluno a construir uma identidade própria, numa altura em que a sua realidade existencial passa por dificuldades de identidade no seu desenvolvimento em fase acelerada. É o tempo conturbado da adolescência, caracterizada segundo dois pontos de vista: no aspecto humano, pelo «desejo de emancipação da tutela parental, [pela] insegurança afectiva, [e pela] vontade de amar e ser amado por aquilo que escolhe» (ME, 1991b: 5); no aspecto religioso, «é a etapa dos conflitos manifestados nos ‘desencantos’ face à fé infantil, [d]as tensões entre a fé e a ciência, entre mistério e razão» (ME, 1991b: 6). Ora, baseada nesta caracterização, o programa parte da situação concreta do aluno, ajuda-o a reflectir nela e tenta fazer descobrir nele caminhos de vida que o levem a ser feliz. Para isso, recorre à reflexão da própria experiência humana, às respostas das ciências humanas, e à iluminação com passagens bíblicas. Tudo isto tendo

como modelo a pessoa de Jesus Cristo.

Seguiu-se a reorganização curricular do Decreto-Lei nº 6/2001, de 18 de Janeiro, o qual «entende por currículo nacional o conjunto de aprendizagens e competências a desenvolver pelos alunos ao longo do ensino básico, de acordo com os objectivos consagrados na Lei de Bases do Sistema Educativo para este nível de ensino [...]» (art. 2º, 1). Passa-se a privilegiar as competências em detrimento dos conteúdos memorizados, obrigando as disciplinas curriculares a adaptarem-se a uma forma diferente de encarar o ensino, em que os conhecimentos a adquirir devem ser acompanhados por capacidades e atitudes para que os alunos, autonomamente, sejam capazes de, por si próprios, usarem o saber. Por outro lado, esta perspectiva valoriza mais o aluno que o professor, já que a tónica não é posta nos conteúdos a ministrar pelo professor que tem de cumprir um programa, mas nas competências a adquirir pelo aluno para que, respeitando sempre a sua individualidade, este se prepare de forma integrada (conhecimentos, capacidades e atitudes) para a vida. O currículo deve, pois, proporcionar aprendizagens significativas e explicitar os valores e as atitudes mais adequadas em ordem a opções e comportamentos correctos.

Nesta sequência, o Ministério da Educação clarifica as competências a alcançar no final do ensino básico, sustentadas nos seguintes valores e princípios:

– A construção e a tomada de consciência da identidade pessoal e social; – A participação na vida cívica de forma livre, responsável, solidária e crítica; – O respeito e a valorização da diversidade dos indivíduos e dos grupos quanto às suas pertenças e opções; – A valorização de diferentes formas de conhecimento, comunicação e expressão; – O desenvolvimento da curiosidade intelectual, do gosto pelo saber, pelo trabalho e pelo estudo; – A construção de uma consciência ecológica conducente à valorização e preservação do património natural e cultural; – A valorização das dimensões relacionais da aprendizagem e dos princípios éticos que regulam o relacionamento com o saber e com os outros (SNEC, 2003: 41)

Enquadrados nestes valores e princípios, uma equipa de trabalho do Secretariado Nacional da Educação Cristã lança-se a definir as competências essenciais e a metodologia da EMRC na educação básica (entretanto aprovadas pela CEEC), dois documentos essenciais a uma revisão integrada dos futuros programas da disciplina de EMRC do 3º ciclo. São elas:

– Reconhecer-se na sua dignidade como ser único e singular, capaz de fazer opções assertivas e de assumir a responsabilidade dos seus actos; – Saber estar consigo e gostar de si como ser em desenvolvimento; – Assumir a sexualidade integrando-a na construção do seu projecto de realização humana; – Fundamentar a priorização dos valores e dar razões das escolhas pessoais; – Respeitar, valorizar e relacionar-se com os outros na sua diversidade de seres, culturas e formas de estar; – Valorizar a cooperação e agir na sociedade de forma criativa, fraterna e solidária; – Conhecer o mundo e apreciá-lo; – Saber julgar criteriosamente a realidade; – Reconhecer e promover o valor do património

histórico, ecológico, cultural e humano; – Compreender a importância da dimensão religiosa como parte integrante do indivíduo e da sociedade; – reconhecer a originalidade do cristianismo e valorizar o contributo da Igreja Católica na construção da pessoa e da sociedade; – Entender de forma consciente a proposta da mensagem cristã. (SNEC, 2003: 11)

Estas competências estão agrupadas em quatro dimensões: — Competências que se relacionam com o desenvolvimento do indivíduo e sua formação moral (dimensão pessoal); — Competências relacionadas com a interacção do indivíduo com o social (dimensão social); — Competências relacionadas com a interacção do indivíduo com o mundo do qual faz parte; — Competências relacionadas com a dimensão religiosa (Pereira, 2005: 118-119).

Em ordem a uma mais fácil operacionalização, as competências essenciais convertem-se, depois, em específicas que, no 3º ciclo do ensino básico, são as seguintes:

Formação pessoal

– Reconhece a importância dos sentimentos e da afectividade vivendo a dimensão sexual; – Aprofunda o conhecimento das características da adolescência aceitando as mudanças fisiológicas próprias da idade; – Reconhece a autonomia, a opção livre e a informação adequada como aspectos essenciais para assumir atitudes e comportamentos responsáveis no relacionamento sexual; – Vive a sua liberdade aprendendo a escolher o melhor; – Reconhece-se como construtor da sua história pessoal; – Consolida convicções e desenvolve atitudes de cidadão ecológico; – Aprofunda o fenómeno religioso e toma decisões pessoais, livres e responsáveis face à diversidade de propostas religiosas; – Identifica a procura humana do transcendente; – Toma consciência da sua situação existencial desenvolvendo um projecto de vida com sentido.

Formação social

– Identifica a família como lugar de comunicação e de desenvolvimento afectivo; – Valoriza a família como espaço de encontro e de realização humana e espiritual; – Reconhece a perspectiva cristã da liberdade, da felicidade e da sexualidade; – Valoriza as relações inter-pessoais como espaço de construção da felicidade; – Reflecte sobre a identidade dos grupos no contexto social do respeito pelas diferenças e pelos direitos de cada um; – Compreende a especificidade do cristianismo e da Igreja católica descobrindo o seu contributo para uma proposta de realização pessoal; – Reconhece e promove a vivência dos Direitos Humanos; – Reflecte criticamente sobre os papéis sexuais estereotipados; – Vive a fraternidade universal e promove a solidariedade; – Constrói a paz promovendo o perdão; – Descobre-se como construtor da história humana; – Respeita a liberdade dos outros e promove a alteridade; – Reconhece a perspectiva cristã da liberdade, da felicidade e da sexualidade; – Identifica dimensões do religioso na cultura; – Conhece as principais religiões; – Compreende e promove o valor do ecumenismo; – Entende o património ecológico como essencial à vida; – Promove e valoriza a preservação do património histórico e cultural; – Reconhece a originalidade, a universalidade e os desafios do mandamento novo de Jesus Cristo. (SNEC, 2003: 13-18)

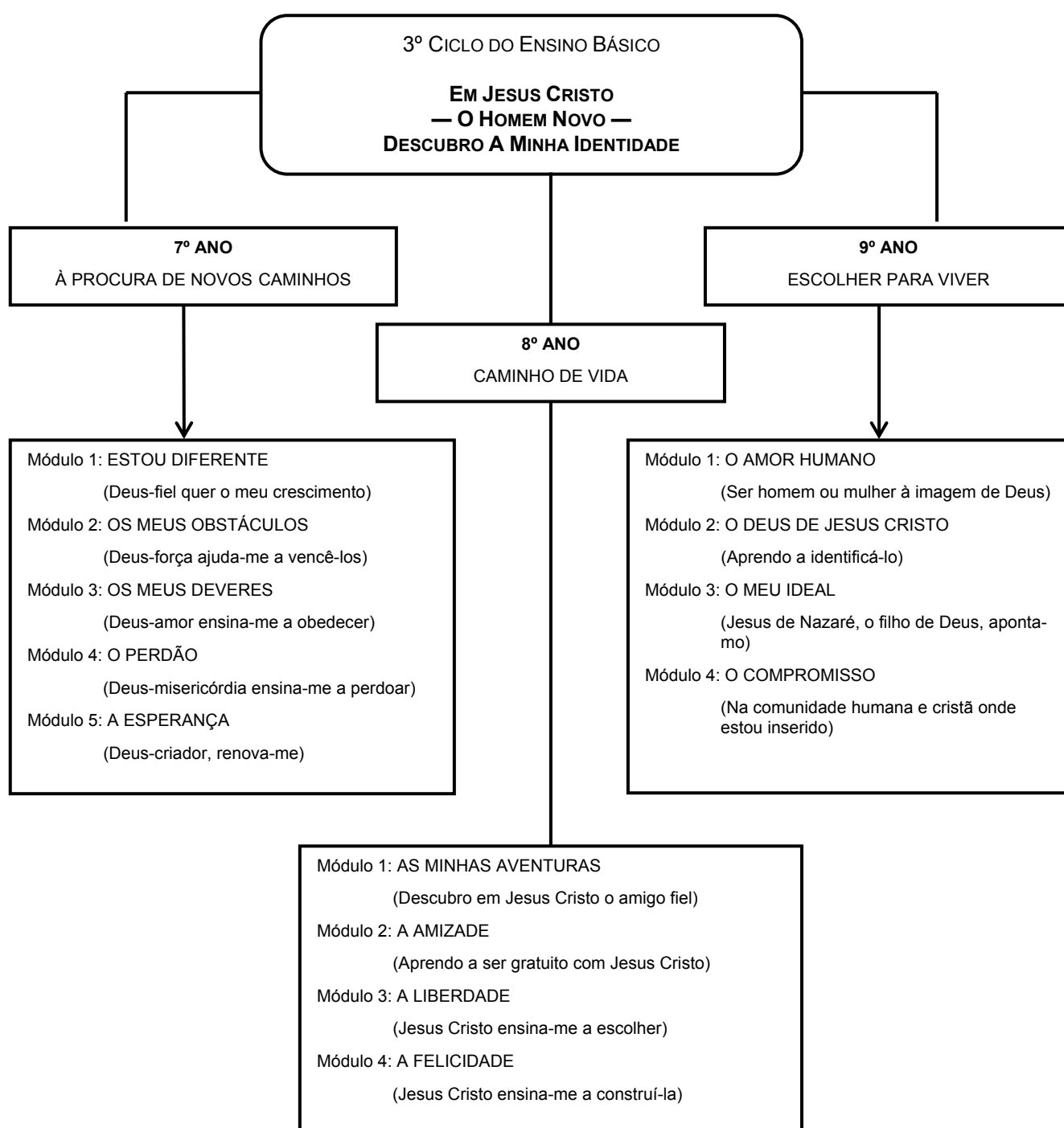
Numa leitura atenta destas competências, verifica-se haver uma plêiade de aspectos a abordar em EMRC que fazem dela uma referência para a formação pessoal e social de cada aluno. Esta formação passa pela apresentação ao adolescente/jovem das várias questões essenciais da existência humana em ordem à formação da sua consciência,

num processo evolutivo que o leva, de forma livre e responsável, a construir sua própria autonomia.

7.2. Organização e metodologia dos programas de EMRC (3CEB)

A partir do Despacho nº 124/ME/91, de 31 de Julho, o programa de EMRC para o 3º ciclo do ensino básico tem como grande objectivo «ajudar o aluno a descobrir a sua identidade, em Jesus Cristo – o homem novo» (ME, 1991b: 3). Está organizado segundo o esquema que se segue:

Quadro III - Mapa organizador de conteúdos de EMRC (I)



Segundo o *Plano de organização do ensino-aprendizagem* (07-1991) esta estrutura não é rígida mas deve ser entendido pelo professor «como um conjunto de sugestões de trabalho [para] utilizá-lo com a necessária flexibilidade, respeitando embora as suas linhas gerais» (ME, 1991b: 3). Tem em vista clarificar os objectivos do programa e articular conteúdos do mesmo. A metodologia proposta a privilegiar assenta num percurso de três etapas interrelacionadas. Cada módulo está estruturado em três temas, sendo que cada um deles corresponde a uma das etapas do percurso: — uma leitura reflexiva da experiência vivencial do aluno e do mundo que o rodeia; — uma leitura da mensagem cristã mais significativa; — uma releitura cristã da experiência significada e uma elaboração ética pessoal e comunitária.

Os manuais que servem de apoio aos programas no 3º ciclo intitulam-se *Sempre mais* para o 7º ano; *Ponto de apoio* para o 8º ano; e *A melhor opção* para o 9º ano. Os títulos sugerem uma caminhada gradativa que, em cada ano, é diferente tendo em vista a fase etária do aluno: no 7º ano, as mudanças e as dificuldades na adolescência não impedem mas ajudam a um crescimento *sempre mais*; no 8º ano, as experiências novas e a liberdade experimentada pelo adolescente necessitam de *ponto(s) de apoio(s)* para que não se perca no caminho; no 9º ano, uma etapa do seu crescimento termina e é chegada a hora de fazer opções, *a melhor opção*.



Os manuais de EMRC adoptados para o 3º ciclo.

A partir do Decreto-Lei nº 6/2001, a proposta de revisão dos programas altera substancialmente a estrutura anterior, tal como se pode constatar no quadro seguinte. Esta proposta foi recentemente aprovada (Abril de 2007) pela Conferência Episcopal Portuguesa. Os novos programas entrarão em vigor no ano lectivo 2007/2008 de forma faseada, no caso do 3CEB, só o 7º ano. Segundo a equipa que trabalhou esta proposta, o programa

de EMRC está organizado de modo a: — ajudar os alunos a descobrir o sentido profundo da sua vida, da existência e a estabelecer o diálogo da sua cultura com a fé; — destacar os momentos ou espaços da existência humana nos quais a pessoa procura exercer ao máximo a sua consciência e liberdade; — ajudar os alunos a comunicar com a vida e a compreendê-la o mais profundamente possível, segundo as capacidades de cada um; — desenvolver o aperfeiçoamento e o confronto acompanhando toda a existência pessoa e social com um esforço progressivo de leitura da vida e da história, uma relação vital e profunda com o Transcendente.

Quadro IV - Mapa organizador de conteúdos de EMRC (II)

3º Ciclo: VIVER COM SENTIDO	
7º ANO	Unidade 1 - Sou Cidadão Unidade 2 - Ecologia e Património Unidade 3 - O Meu Crescimento Unidade 4 - A Afectividade Natal - Festa do Diálogo Páscoa - Festa da Vida À descoberta da Bíblia
8º ANO	Unidade 1 - A Amizade Unidade 2 - A Liberdade Unidade 3 - Os Direitos Humanos Unidade 4 - Sou Construtor da História Natal - Festa do Encontro Páscoa - Festa da Libertação À descoberta da Bíblia
9ºANO	Unidade 1 - O Amor Humano Unidade 2 - As Religiões Unidade 3 - A Vocação e o Trabalho Natal - Festa da Unidade Páscoa - Festa do Amor À descoberta da Bíblia

A metodologia adoptada assenta em três pressupostos (SNEC, 2003: 24): — primazia da experiência, da vida sobre a doutrina; — apresentação dos elementos essenciais da mensagem cristã; — participação e envolvimento dos alunos. Diz aquele Secretariado que «a metodologia encontrada deve permitir e facilitar a concretização de uma interdisciplinaridade temática (os conteúdos da EMRC têm em conta, o mais possível, as temáticas de outras áreas), formativa (certas áreas do saber contribuem, a seu modo, para desenvolver no aluno o acesso ao universo religioso) e operacional (realiza-se no contexto escolar)» (SNEC, 2003: 24).

O esquema metodológico organiza-se em dois grandes momentos: a experiência humana

(o sentido da experiência); e o sentido da experiência (a experiência com sentido):

1) A Experiência Humana: – Encontro com um dado da existência do homem. Trata-se de uma situação vivida historicamente vivida historicamente pelo homem; – Análise dessa realidade e conhecimento de que os acontecimentos e factos surgem dentro da história e têm explicações científicas; – Desenvolvimento dos conhecimentos possibilitando um enriquecimento da cultura geral; – Abertura dessa abordagem para a possibilidade de elaboração humana de um pensamento religioso sobre as situações da sua existência.

2) Sentido da Experiência: – Apresentar uma proposta de interpretação subjectiva desse facto ou acontecimento [...], uma perspectiva, um sentido transcendente [...] que traz (dá) para a história humana um sentido unitário e global; – Discernimento crítico. A coordenação entre o universo cultural humano e o universo religioso; – Formulação de uma causa global ou sentido último da experiência vivida (grelha de leitura) que seja desafiante e susceptível de trazer para a existência (*interpretação crente das realidades culturais*); – Interpretação (crente) que dá (traz) sentido ao facto vivido, que abre horizontes. (SNEC, 2003: 25-26)

Quadro V – Estrutura metodológica

1º MOMENTO: EXPERIÊNCIA HUMANA (dimensão antropológica)		
<ul style="list-style-type: none"> ❑ <i>Acolhimento da experiência individual e colectiva do aluno em situação;</i> ❑ <i>Enquadramento e definição da problemática;</i> ❑ <i>Leitura antropológica. Partir da realidade actual, chaves de leitura (dados antropológicos, filosóficos, sociológicos e outros).</i> 		
VER/ANALISAR	DEFINIÇÃO DO TEMA	TOMAR CONSCIÊNCIA DA REALIDADE
COGNITIVO E AFECTIVO	<ul style="list-style-type: none"> - QUESTÕES DOS ALUNOS - ÂMBITO DE ANÁLISE 	<ul style="list-style-type: none"> - APREENSÃO - AQUISIÇÃO
2º MOMENTO: O SENTIDO DA EXPERIÊNCIA dimensão cristã/religiosa sentido ético-moral e religioso / abertura de horizontes		
<i>Interpretação dos textos bíblicos. Articulação do presente com a tradição cristã;</i> <i>Análise de textos de outras tradições culturais e religiosas;</i> <i>O específico da fé cristã (proposta e sentido cristão da existência);</i> <i>Elaboração ética: interiorização, compreensão e acção;</i> <i>Generalização e aplicação ao concreto da vida (pedagogia da «leitura-reescrita» dos textos bíblicos e da tradição cristã em confronto com as problemáticas da actualidade);</i> <i>Maturidade moral (capacidade de integrar na vida, de forma equilibrada, o passado, o presente e o futuro).</i>		
INTERPRETAR EXPRESSAR	PESQUISA: <ul style="list-style-type: none"> - Recolha de informação - Bíblia; outros textos e testemunhos - PROPOSTA CRISTÃ DE VIDA - ATITUDE DE ABERTURA INTERIOR - CONFRONTO CRÍTICO - APONTAR HORIZONTES DE DECISÃO 	<i>O aluno questiona, analisa, aprofunda e sintetiza</i> <ul style="list-style-type: none"> - AQUISIÇÃO / RETENÇÃO - GENERALIZAÇÃO
ELABORAÇÃO CONCLUSÃO	<ul style="list-style-type: none"> - MATURIDADE MORAL - PROJECTO DE VIDA 	APLICAÇÃO

Segundo o SNEC (2003: 29), «esta abordagem metodológica assenta numa perspectiva de aprendizagem cognitivo-desenvolvimentista (no sentido de que o desenvolvimento

moral resulta da actividade estruturante do sujeito e de que as transformações e construções de cada pessoa acontecem em interacção com os outros e com o meio) num processo crescente de passagem de Heteronomia para a Autonomia».

Ora, a ser assim, estamos bem longe do carácter de doutrinação doutros tempos que caracterizava esta disciplina, para centrar toda a atenção na individualidade de cada aluno, como projecto a desenvolver. E acrescenta o SNEC que, mais do que as estratégias, é fundamental recorrer com frequência à experiência e à prática para que estas proporcionem aos alunos aprendizagens significativas, porque ligadas às suas vivências. Por outro lado, esta metodologia proporciona o conhecimento e interiorização de valores morais e espirituais, em contexto de desenvolvimento cognitivo e moral; a aquisição de várias competências; e a capacidade de levar à concretização desses valores e competências em comportamentos «apropriados» (SNEC, 2003: 30).

*

Qualquer que seja o enquadramento curricular dado à disciplina de EMRC, os seus objectivos, programas e metodologias são factores importantes para que a educação moral e religiosa possa dar os seus frutos na escola pública. Devem ser um contributo acrescido à formação pessoal e social de cada um: «Educar é desenvolver o sentido da responsabilidade pessoal e formar para a cidadania. É receber os conhecimentos (a memória) de uma comunidade, interpretar o quotidiano e projectar o futuro pessoal e social» (SNEC, 2003: 21). Os programas devem constituir uma abordagem global das dimensões humana, moral e religiosa. As metodologias devem ter em conta a aprendizagem cognitivo-desenvolvimentista do aluno num processo crescente que o ajude a passar da heteronomia para a autonomia, que o ajude a tomar decisões livres e a integrar-se na vida de grupo. Quanto à religião, ela «é uma grande parábola da vida, do mundo e da pessoa humana, que permite uma aproximação ao sentido profundo destas realidades» (SNEC, 2003: 5).

Conclusão

A escola, na actualidade, vive momentos de mudança. A sociedade multicultural de hoje baseada no conhecimento global coloca muitos desafios à escola e exige por parte de todos os agentes educativos que se aprofunde os objectivos da educação para o século XXI que já começou. O desenvolvimento do ser humano na sua dimensão social (Delors, 1996) expressa um dos objectivos mais nobres da educação. A escola para todos é aquela que garante o melhor desenvolvimento e identidade de cada um (DMET, art. 1º-1), mas é também aquela que promove uma formação moral e social ensinando cada um a (con)viver com outros diferentes.

A função da escola para todos já não consiste em condicionar a educação dos (futuros) cidadãos de acordo com os interesses dos detentores do poder, mesmo que o tenham atingido legitimamente, mas tem por finalidade visar o pleno desenvolvimento das personalidades de todas as crianças no respeito das identidades que os pais lhes quiserem transmitir, em compreensão, tolerância e solidariedade entre indivíduos e grupos étnicos, sociais, culturais, religiosos, linguísticos e nações.

Ao entrar para a escola, cada criança é diferente. Se não se adaptarem a cada uma, os sistemas de ensino poderão estar a fomentar mais as desigualdades e as injustiças sociais do que o contrário, tornando-se excludentes e não inclusivos. Sabemos que ao longo da história, desde a Grécia clássica, a escola ocidental tem sido elitista, onde nem todos têm lugar, ao igualizar as diferenças em nome de interesses de maiorias. Foi assim com o modelo de escola confessional dos estados monárquicos da Europa e com a escola laica gerada pela Revolução Francesa e pelo positivismo. Hoje, na era da globalização e da diversidade, a tentação de padronizar políticas, acções, mentalidades e condutas pode levar à dificuldade de coexistência de minorias e de diferentes grupos e culturas.

Desde que foi fundada em 1946, tem sido a UNESCO a rebocar povos e nações para que a educação se torne um bem de todos, sem discriminar ninguém. É com a Declaração de Salamanca (1994) que esse bem está também ao alcance das crianças com necessidades educativas especiais: «reafirmamos, por este meio, o nosso compromisso em prol da Educação para Todos, reconhecendo a necessidade e a urgência de garantir a educação para as crianças, jovens e adultos com necessidades educativas especiais no quadro do sistema regular de educação» (DS: 1).

No entanto, a aceitação da individualidade de uns não poderá sobrepor-se aos interesses de outros, em nome do respeito pelos direitos de todos. Reside aqui o ponto de encontro entre o interesse individual e o interesse social. Cada um tem o direito de procurar o que é melhor para si, aprendendo que os outros têm também o mesmo direito, mas que o conteúdo desse direito pode não ser o mesmo para qualquer outro; e a escola plural é a que encontra e desenvolve diferentes soluções como sendo as melhores para diferentes pessoas (DMET: art. 1º-2).

A escola plural para todos é aquela que assenta nos direitos humanos e liberdades fundamentais, e favorece a compreensão, a tolerância e a amizade (DUDH: art.3º, 2). Mais: não só reconhece o direito à diferença como considera a diversidade uma riqueza a desenvolver. Daí que nunca é demais lembrar o que a UNESCO afirmou sobre a tolerância: «A tolerância é o respeito, a aceitação e o apreço da riqueza e da diversidade das culturas do nosso mundo, dos nossos modos de expressão e das nossas maneiras de exprimir a nossa qualidade de seres humanos... é a harmonia na diferença» (DPT, 1995: 1.1). Marcada por situações de intolerância, a humanidade não quer e não pode cometer os mesmos erros do passado. Com o recrudescimento da intolerância e o emergir de vários fundamentalismos, ela reclama da educação que cumpra a sua missão de prevenir a intolerância (DPT: 4.1) e de educar para os direitos humanos e para o pluralismo (DPT: 1.3). Em termos éticos, o pluralismo implica também aceitar e coexistir com diferentes padrões morais de grupos, de religiões e de sociedades diferentes. Precisamente porque a diversidade é uma riqueza, nem todos estão de acordo quanto à existência de uma ética comum para toda a humanidade. Os princípios da Declaração dos Direitos Humanos são já universalmente reconhecidos e podem constituir o tronco de uma ética comum para todos. Quando falamos de educação para valores não podemos deixar de nos focar nos Direitos Humanos universais: não matar o outro, não roubar o outro, respeitar o outro... são princípios universais de uma escola para todos, em todas raças, culturas e religiões. Este deve ser o caminho a percorrer por todos, mesmo pelas religiões organizadas.

A educação para valores faz parte da função da escola. Em 1978, a UNESCO afirmava que «à escola cabe especialmente a obrigação de velar pelo desenvolvimento moral da juventude» (Declaração *A escola e a educação moral face aos imperativos do mundo contemporâneo*: III, 11). Diversos autores são da mesma opinião em relação à época actual. No entanto, «a notória dificuldade em definir os valores educacionais e mais importantes para a vida pessoal e social dos indivíduos, denota que a questão dos valores em educação tem sido uma questão insuficientemente investida» (Loureiro, 2006: 79). Mas as difi-

culdades da educação moral na escola estão também relacionadas com a complexidade que é educar crianças e jovens para a autonomia moral, sobretudo se se continua a recorrer a programas, teorias e/ou juízos éticos para o fazer. É fundamental que os educadores sejam coerentes com o que ensinam e que cada aluno viva comprometida e coerentemente as melhores opções, tomadas livremente. Na educação moral não se ensina, vive-se com outros. Foram diversos os factores que, ao longo da história, proporcionaram a passagem de uma moral heterónoma para autónoma com consequências na concepção de educação moral e cívica. Com pertinência se procura hoje que a escola prepare o jovem para a liberdade e autonomia, assim como para a responsabilidade da relação com o outro, porque não basta que ele saiba como agir correctamente (moral formal de Kant), é necessário também aprender a ser justo e solidário.

Estas e outras dificuldades em abordar os valores na escola, de forma explícita e imparcial, sem qualquer tipo de doutrinação, não deverá levar a escola e os seus agentes educativos a terem uma atitude de indiferença nesta matéria, antes obriga a uma atenção redobrada, e ao esforço por implementar acções educativas concretas. Ambas as atitudes acarretam consequências: a indiferença leva ao relativismo e à intolerância; o compromisso fomenta a tolerância. A indiferença não é uma atitude que educa. Ela poderia causar sérios danos para a juventude com reflexos negativos para a sociedade em geral. Este compromisso não é unicamente da responsabilidade da escola, mas de toda a comunidade, principalmente da família, referência primordial, que, nos últimos tempos, tem vindo a perder terreno na educação dos seus filhos. Também das religiões organizadas e de outras instituições como os sindicatos, as associações profissionais, os clubes e as organizações da juventude (UNESCO, 1978b: II, 9). A ausência de referências absolutas que balizem nossos comportamentos obriga os sistemas educativos a repensarem esta área importante do ensino.

A aprendizagem não pode assentar apenas na transmissão de conhecimentos. Todos os pilares da educação são necessários e complementares para a formação pessoal e social de cada um: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser (Delors, 1996: 77). Em Portugal, as diversas reformas educativas nem sempre deram a mesma importância e o mesmo significado à formação pessoal e social. Foi o período democratizante construído a partir do 25 de Abril de 1974 que haveria de gerar a necessidade de valorizar esta área no ensino básico. Daí que a FPS apareça na LBSE (1986), dez anos mais tarde, como uma componente fundamental da educação básica. A sua operacionalização curricular dá-se com o Dec.-Lei 286/89, onde a FPS surge com um ousado pluralismo de opções, mas, por razões já expostas neste trabalho, a sua imple-

mentação não foi bem conseguida.

Na escola plural, também a educação moral e religiosa, seja de que confissão for, pode ter o seu lugar, como uma opção legítima. Porém, terão de se questionar os seus responsáveis sobre os objectivos, os conteúdos e os métodos utilizados nesse ensino para que também ele contribua para o pluralismo e tolerância entre indivíduos ou entre grupos étnicos, sociais, culturais e religiosos. Na linha dos ensinamentos do Vaticano II (*Gaudium et Spes*), a Igreja Católica tem como ponto de partida cada homem e todos os homens para, a partir das angústias e das esperanças de cada um, caminhar para o Deus do Amor. Dessa forma, distancia-se do carácter dogmático e catequético de outros tempos e privilegia os aspectos éticos e antropológicos do tempo de hoje. Numa retrospectiva histórico-legal do ensino em Portugal e, em particular da disciplina de EMRC, verifica-se que a contribuição da disciplina de EMRC nem sempre foi aberta e tolerante como hoje, mas também a sociedade e a escola não eram plurais, como hoje são.

Pela análise feita aos programas da disciplina de EMRC no 3º ciclo do ensino básico, constata-se uma evolução do carácter dogmático e catequético para uma perspectiva tolerante, antropológica e humanista. Evolução que não conseguiu acompanhar a velocidade das rápidas mudanças do nosso tempo. E que justificou que a oportunidade lançada pelo Decreto-Lei 286/89 não tivesse seguimento, porque nesse tempo a Educação Moral e Religiosa Católica não foi capaz de deixar o seu carácter dogmático e catequético para se abrir à construção antropológica e humanista da formação pessoal e social.

Bibliografia

- AMERIO, Franco (1968). *História da Filosofia: I - antiga e medieval*. 4ª ed. Coimbra: Casa do Castelo Editora.
- AMERIO, Franco (1968). *História da Filosofia: II - moderna e contemporânea*. 4ª ed. Coimbra: Casa do Castelo Editora.
- ANDRADE, Júlio Vaz (1992). *Os valores na formação pessoal e social*. Lisboa: Texto editora.
- ARAÚJO, Alberto Filipe R. A. (1994). *O 'homem novo' no discurso pedagógico de João de Barros*. Dissertação de doutoramento em Ciências da Educação e no âmbito do grupo disciplinar de Pedagogia. Braga: Universidade do Minho.
- BARTOLOME, Margarita et al. (1983) *Educación y valores. Sobre el sentido de la acción educativa en nuestro tiempo*. 3ª ed. Madrid: Narcea.
- BUBER, Martin (1970). *La vie en dialogue*. Paris: Aubier-Montaigne (ed. orig.: 1959).
- CABRAL, Ruben de Freitas (1997). A reinvenção da escola. *Educação em Debate*. Lisboa : Universidade Católica Editora.
- CARNEIRO, Roberto (1996). A tolerância e os valores da interculturalidade. *Educação para a Tolerância — Actas da Conferência realizada de 14 a 17 de Março de 1995*. Lisboa: Min. da Edu., Secretariado coordenador dos programas de educação multicultural.
- CARNEIRO, Roberto (1997). Reinventar a educação na Europa. *Educação em Debate*. Lisboa : Universidade Católica Editora.
- CARVALHO, Rómulo (1986). *História do ensino em Portugal*. Lisboa: Gulbenkian.
- CHANGEAUX, Jean-Pierre (1997). O debate ético numa sociedade pluralista. *Uma mesma ética para todos?* Lisboa: Instituto Piaget.
- COELHO, Carlos Meireles (2005a). Da escola confessional à escola plural. *Fórum de EMRC*. Lisboa: SNEC.
- COELHO, Juan Souto (2005b). Os direitos humanos no contexto da Educação Moral e Religiosa Católica. *Fórum de EMRC*. Lisboa: SNEC.
- COMÉNIO, João Amós (1976). *Didáctica Magna: tratado da arte universal de ensinar tudo a todos*. 2ª ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- COMISSÃO EPISCOPAL DA EDUCAÇÃO CRISTÃ (2006). Educar é um acto de amor. *Pastoral Catequética*, Janeiro-Abril 2006, nº 4. Lisboa: SNEC.
- CONCÍLIO ECUMÉNICO VATICANO II (1976). *Documentos conciliares, documentos pontifícios, legislação pós-conciliar*. 7ª ed. Braga: Secret. Nacional do Apostolado da Oração.
- CONSELHO NACIONAL DA EDUCAÇÃO (1990). *Pareceres e recomendações 88-89 (II vol)*. Editorial do Ministério da Educação.

- CROTEAU, Georges (1981). La confessionnalité et le pluralisme scolaire au Québec: heritage et projet. *L'école et les valeurs — Actes du Congrès mondial des sciences de l'éducation*. Québec (Canadá): Serge Fleury éditeur.
- CUNHA, Pedro d'Orey da (1997). *Educação em debate*. Lisboa: Universidade Católica Editora.
- DELORS, Jacques et al (1996). *Educação: um tesouro a descobrir*. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre a Educação para o século XXI. 7ª ed. Rio Tinto: Asa.
- Dicionário electrónico Houaiss da língua portuguesa.
- DINECHIN, Olivier (1999). Que abertura a uma sabedoria universal na éticas religiosas? CHANGEUX, J.-P. (Dir.) *Uma mesma ética para todos?* Lisboa: Instituto Piaget. (orig.: *Une même éthique pour tous?* Paris: Odile Jacob, 1997).
- DUBET, François (1997). A escola entre o universal e os indivíduos. *Uma mesma ética para todos?* Lisboa: Instituto Piaget.
- ETCHEGOYEN, Alain (1995). *A era dos responsáveis*. Viseu: DIFEL, Difusão Editorial.
- FAGOT-LARGEAULT, Anne (1997). Os problemas do relativismo moral. *Uma mesma ética para todos?* Lisboa: Instituto Piaget.
- FAURE, Edgar (1974). *Aprender a ser*. Lisboa: Bertrand.
- FLANDRIN, J. L. (1984). *Famille, parenté, maison, sexualité dans l'ancienne société*. Paris: Seuil.
- FONSECA, F. Adão da (2004). *Família e educação na perspectiva dos direitos fundamentais*. Texto de suporte à apresentação feita no Seminário "*Família e Educação: Que relação para o futuro?*", realizado pelo Conselho Nacional de Educação, no dia 27 de Maio de 2004, por ocasião do décimo aniversário do *Ano Internacional da Família*. (<http://www.causaliberal.net/convidados/familiaeducacao.htm>)
- FORMOSINHO, João et al. (1998). *A construção social da educação escolar*. 2ª ed. Rio Tinto: Asa.
- FREIRE, Paulo (1996). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 17ª ed. São Paulo: Paz e Terra.
- FRONDIZI, Risieri (1987). *Qué son los valores? Introducción a la axiología*. 7ª ed. México: Fondo de Cultura Económica.
- GALVÃO, Teófilo Alves (1996). *A educação como processo de libertação*. Pelotas: Editora da Universidade Católica de Pelotas.
- GOERGEN, Pedro (2005). Educação e valores no mundo contemporâneo. *Educação e Sociedade*. Campinas, vol. 26, nº 92, 983-1011, Especial Out. 2005. (<http://www.cedes.unicamp.br>.)
- GOMES, Marco (2005). Competências em Educação Moral e Religiosa Católica e Desenvolvimento de Capacidades e Atitudes. *Fórum de EMRC*. Lisboa: SNEC.
- GUEDEZ, Victor (1981). Orientaciones para la definición de un proyecto histórico-pedagogo. *L'école et les valeurs — Actes du congrès mondial des sciences de l'éducation*. Québec (Canadá): Serge Fleury éditeur.

- HABERMAS, Jurgen (1989). *Consciência moral e agir comunicativo*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro.
- HÉRITIER, Françoise (1997). O eu, o outro e a tolerância. *Uma mesma ética para todos?* Lisboa: Instituto Piaget.
- HERSH, R.; REIMER, J.; PAOLITTO, Diana P. (1984). *El crecimiento moral: de Piaget a Kohlberg*. Madrid: Narcea.
- HUMMEL, Charles (1979). *A educação de hoje face ao mundo de amanhã*. Lisboa: Edições António Ramos.
- JONAS, Hans (1994). *Ética, medicina e técnica*. Lisboa: Editora Vega.
- KUNG, Hans (2004). *Religiões do mundo: em busca dos pontos comuns*. Campinas: Verus Ed.
- LIPOVETSKY, Gilles (1983). *A era do vazio*. Lisboa: Relógio d'Água.
- LOUREIRO, Manuel Joaquim (2006). Análise ao Horizonte problemático da axiologia educacional à entrada do 3º milénio. *(R)evolução das ideias e teorias pedagógicas – Actas*. Coimbra/Castelo Branco. Ed. Alma Azul.
- MACHADO, M.; MORGADO, R. B. (1992). A educação parental, delineamentos para uma intervenção. *Análise Psicológica*, nº 1 (X). 43-49.
- MAIA, Carlos F. (1995). A dimensão ética da função educativa. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, XXIX, nº 2, 41-46.
- MAIA, Carlos F. (1996). Uma ética para o futuro. *Rev. Port. de Pedagogia*, XXX, nº 3, 165-186.
- MARQUES, Ramiro (1990). *A escola e os pais: como colaborar?* Lisboa: Texto Editora.
- MARQUES, Ramiro (1991). *A educação para os valores morais no ensino básico: o currículo implícito e explícito*. Tese de doutoramento. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- MARQUES, Ramiro (1998). *Ensinar valores: teorias e modelos*. Porto: Porto Editora.
- MARTINS, Ernesto Candeias (2004a). *A historiografia educativa do sistema escolar em Portugal*. Seminario Universitat de les Illes Balears, Facultat d'Educació. Palma de Mallorca: Ed. Instituto Politécnico de Castelo Branco – Escola Superior de Educação.
- MARTINS, Ernesto Candeias (2004b). *O projecto educativo do Padre Américo: o ambiente na educação do rapaz*. Lisboa: Temas e Debates.
- MARTINS, Ernesto Candeias (coord) (2006). A educação na cultura da pos-modernidade. *(R)evolução das ideias e teorias pedagógicas – Actas*. Coimbra/Castelo Branco. Ed. Alma Azul.
- MATOS, A. Costa; PIRES, J. Vargas (1994). *Escola, pais e comunidade: construção de comunidades de interesses*. Porto: Politeama (cadernos profissionais, 2).
- MEIRELES-COELHO, C. (2003). *Educação na era da globalização*. Aveiro: Universidade de Aveiro.

- MEIRELES-COELHO, C. (2004). *Educação antiga e medieval*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- MEIRELES-COELHO, Carlos (2004). *Educação moderna*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- MEIRELES-COELHO, Carlos (2005). *Educação contemporânea*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (1991a). *Organização Curricular e Programas* (vol. I) — Ensino básico, 3º ciclo. DGEBS. Imprensa Nacional - Casa da Moeda.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (1991b). *Programa Educação Moral e Religiosa Católica: plano de organização do ensino aprendizagem* (vol. II) — Ensino básico, 3º ciclo. DGEBS. Imprensa Nacional - Casa da Moeda.
- MINISTERIO DA EDUCAÇÃO (1996). *Educação para a Tolerância — Actas da Conferência realizada de 14 a 17 de Março de 1995*. Lisboa: Secretariado coordenador dos programas de educação multicultural.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (2002). *Educação para os direitos humanos: actas do encontro internacional* (coordenação de Gertrudes Amaro). Lisboa: IIE.
- MONTEIRO, A. Reis (2005). *História da Educação: uma perspectiva*. Porto: Porto Editora.
- MONTEIRO, Alberto (1995). *A educação moral e religiosa no sistema educativo português*. Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação (Formação Pessoal e Social). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- MOUNIER, Emmanuel (1960). *O personalismo*. Lisboa: Morais Editora.
- PEDRO, Ana Paula (2002). *Percursos de uma educação em valores em Portugal: influências e estratégias*. Lisboa: Fundação C. Gulbenkian e FCT.
- PEREIRA, Jorge Augusto Paulo (2005). Questões fundamentais da didáctica de educação moral e religiosa católica. *Fórum de EMRC*. Lisboa: SNEC.
- PIAGET, Jean (1990). *Para onde vai a educação?* Lisboa: Livros Horizonte. (orig.: *Où va l'éducation?*, 1948)
- PINHO, Maria Luíza Coelho de (1993). *Uma declaração universal dos direitos do homem — como e porquê (um itinerário de 1945 a 1948)*. Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação (Formação Pessoal e Social). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- PINTASSILGO, Joaquim (1998). *República e formação de cidadãos: a educação cívica nas escolas primárias da primeira república portuguesa*. Lisboa: Colibri.
- QUERUBIM, P. José Pereira da Silva (2005). O saber religioso, factor de cultura e educação. *Fórum de EMRC*. Lisboa: SNEC.
- QUILES, Ismael (1981). Los valores y la educación de la personalidad. *L'école et les valeurs — Actes du congrès mondial des sciences de l'éducation*. Québec: Serge Fleury éditeur.
- REBOUL, Olivier (1992). *Les valeurs de l'éducation*. Paris: Presses Universitaires de France.
- REBOUL, Olivier (2000). *A filosofia da educação*. Lisboa: Edições 70.

- REGATEIRO, Fernando de Jesus (2005). A participação da família na educação moral. *Fórum de EMRC*. Lisboa: SNEC.
- REIMÃO, Cassiano (1997). A cooperação entre a escola e a família: uma exigência de modernidade. CUNHA, Pedro d'Orey (1997). *Educação em Debate*. Lisboa: UCP.
- RIBEIRO, José António Queirós (2005). A situação actual do ensino escolar da religião na Europa. *Fórum de EMRC*. Lisboa: SNEC.
- ROCHA, Filipe (1984). *Fins e objectivos do sistema escolar português: período de 1820 a 1926*. Porto: Paisagem editora.
- ROCHA, Filipe (1996). *Educar em valores*. Aveiro: Estante editora.
- ROGERS, Carl R. (1985). *Tornar-se pessoa*. 7ª ed. Lisboa: Moraes (orig.: 1961).
- SALORT, Marie-Martine; BREMOND, Janine (1977). *La famille en question*. Paris: Hatier. Profil.
- SECRETARIADO NACIONAL DA EDUCAÇÃO CRISTÃ (1981). *Igreja, educação, escola: a educação moral e o ensino religioso — a escola católica*. Colectânea de documentos. Lisboa: SNEC.
- SECRETARIADO NACIONAL DA EDUCAÇÃO CRISTÃ (2003). *Competências essenciais e metodologia da EMRC na educação básica*. Lisboa: SNEC.
- SEVIVAS MARTINS, J. M. (2005). Enquadramento histórico/legal do ensino religioso nas escolas públicas. *Fórum de EMRC*. Lisboa: SNEC.
- SILVA, Manuel Ângelo (2004). *O Homem, ser relacional: perspectiva judaico-cristã do ser humano*. Dissertação de licenciatura em Ciências Religiosas. Porto: Faculdade de Teologia do Porto.
- SULLEROT, Evelyne (1999). *A família: da crise à necessidade*. Lisboa: Instituto Piaget.
- TOFFLER, Alvin (1970). *Choque do futuro: do apocalipse à esperança*. Lisboa: Livros do Brasil.
- UNESCO (1978a). *A educação do futuro*. Lisboa: Bertrand. (orig.: *L'éducation en devenir*, 1975)
- UNESCO (1978b). *A escola e a educação moral face aos imperativos do mundo contemporâneo*: relatório final da reunião de peritos da UNESCO em Sófia, Bulgária, 1978-04-24/29. Paris: UNESCO. Ed-78/Conf. 631/4, in SECRETARIADO NACIONAL DA EDUCAÇÃO CRISTÃ (1981). *Igreja, educação, escola: a educação moral e o ensino religioso; a escola católica*, colectânea de documentos. Lisboa: SNEC.
- UNESCO (1994). *Declaração de Salamanca*, documento adoptado pela Conferência Mundial da UNESCO sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade. Salamanca, 7 a 10 de Junho de 1994. Lisboa: Ministério da Educação.
- UNESCO (1995). Declaração de princípios sobre a tolerância. Paris: 28ª Conferência Geral, 16-11-1995. MEIRELES-COELHO, C. (2003). *Educação na era da globalização*. Aveiro: Univ. Aveiro.
- UNESCO (2000). *O direito à educação: uma educação para todos durante toda a vida — Relatório Mundial sobre a Educação/2000*. Porto: Edições ASA.

- UNESCO (2005). *Educação para todos — o imperativo da qualidade*. Relatório Mundial sobre a Educação/2004: in <http://unesdoc.UNESCO.org/images/0013/001390/139079por.pdf>
- VALADIER, Paul (1991). *Inevitável moral*. Lisboa: Instituto Piaget.
- VEIGA, Manuel Alte da (1988). *Filosofia da Educação e aporias da religião: a problemática do ensino religioso*. Lisboa: INIC.
- VEIGA, Manuel Alte da (2003). *Vida, violência, escola, família*. 3ª ed. Braga: APPACDM.
- VEIGA, Manuel Alte da (2005). *Um perfil ético para educadores*. Braga: Palimage Editores.
- VIDAL, Marciano; Pedro R. Santidrian (1980). *Ética personal: las actitudes éticas*. 5ª ed. Madrid: Ediciones Paulinas / Editorial Verbo Divino.

Documentos oficiais referidos:

Concordata, de 7 de Maio de 1940 — Concordata, de 18 de Maio de 2004 — Constituição da República Portuguesa de 1933 — Constituição da República Portuguesa de 1976 — Lei nº 4/71 de 21 de Agosto — Lei nº 46/86, de 14 de Outubro (LBSE) — Lei nº 16/2001, de 22 de Junho: Lei da Liberdade Religiosa — Decreto nº 27 301, de 04 de Dezembro de 1936 — Decreto-Lei 38.968, de 27 de Outubro de 1952 — Decreto-Lei 40.964, de 31 de Dezembro de 1956 — Decreto-Lei 42.994, de 28 de Maio de 1960 — Decreto-Lei 45.810, de 09 de Julho de 1964 — Decreto-Lei 254/72, de 27 de Julho de 1972 — Decreto-Lei nº 270/75, de 30 de Maio — Decreto-Lei nº 323/83, de 05 de Julho — Decreto-Lei nº 286/89, de 29 de Agosto — Decreto-Lei nº 407/89, de 16 de Novembro — Decreto-Lei nº 338/93, de 21 de Outubro — Decreto-Lei nº 329/98, de 02 de Novembro — Decreto-Lei nº 6/2001, de 18 de Janeiro — Decreto-Lei nº 7/2001, de 18 de Janeiro — Portaria nº 344-A/88, de 31 de Maio — Despacho 121/ME/85, de 19 de Junho — Despacho 155/ME/89, de 12 de Setembro — Despacho 142/ME/90, de 17 de Agosto — Despacho 18/ME/91, de 07 de Março — Despacho 65/ME/91, de 17 de Maio — Despacho 124/ME/91, de 31 de Julho — Despacho 134/ME/91, de 29 de Agosto — Despacho 171/ME/93, de 07 de Agosto — Despacho 231/ME/93, de 10 de Dezembro — Despacho normativo nº 6-A/90 de 31 de Janeiro — Circular nº 28/DEB, de 29 de Junho — Circular conjunta nº 3/DES/97, de 02 de Abril.